

The Scientific Institute for Advanced Training and Studies

JOURNAL OF ARABIC LANGUAGE SPECIALIZED RESEARCH

VOL, 3 NO, 1. 2017

e-ISSN: 2289-8468

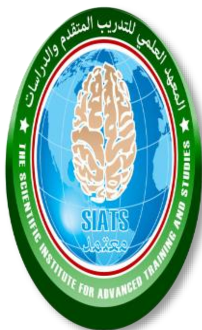
==============================

Contact us

Journal of Arabic Language Specialized Research (JALSR)

Assoc. Prof. Dr. Solehah Yaacob **Editor in Chief:** dr.solehah@siats.co.uk

http:// jaslr.siats.co.uk/



SIATS Journals

Journal of Arabic Language Specialized Research (JALSR)

Journal home page: http://www.siats.co.uk

e-ISSN: 2289-8468



مجلة اللغة العربية للأبحاث التخصصية

المجلد 3، العدد 1، 2017

e-ISSN: 2289-8468

2017

مجلة اللغة العربية للبحوث التخصصية

مجلة اللغة العربية للبحوث التخصصية تصدر عن المعهد العلمي للتدريب المتقدم والدراسات (معتمد)، تعنى بنشر البحوث المتخصصة بعلوم اللغة العربية وآدابها، من النحو والصرف والبلاغة والعروض والقوافي والأَصوات والألسنيات الحديثة واللهجات والخط العربي والتعريب والدراسات الأدبية والنقدية والأسلوبية.

مجلة السر نافذة بحثية أمام العلماء والأساتذة وطلبة العلم لرفد المكتبة العربية بمزيد من البحوث الرصينة والدراسات الجادة للكشف عن سر وأسرار هذه اللغة التي أصبحت وما تزال معجزة قائمة بغيرها متمثلة بالنص القرآني الذي لا يعلى نص عليه بأي لغة من اللغات، فالجهود البحثية في علوم اللغة العربية وآدابها والكشف عن جمالياتها قديماً وحديثاً ما هي إلا محاولات لكشف سر هذه اللغة وكنهها، لاقتناع اللغويين والأدباء قبل غيرهم بسبب وأسباب اختيار خالق اللغات جميعها لتكون العربية هي اللسان الخاتم لنبيه صلى الله عليه وسلم، ولكتابه المعجز الخالد إلى يوم القيامة.



SIATS Journals

Journal of Arabic Language Specialized Research (JALSR)

Journal home page: http://www.siats.co.uk

e-ISSN: 2289-8468



مجلة اللغة العربية للأبحاث التخصصية

المجلد 3، العدد 1، يناير 2017م.

e–ISSN: 2289–8468

MALAY VOCABULARY BORROWED FROM THE ARABIC LANGUAGE, ITS ORIGINS - ITS CHARACTERISTICS - ITS DEVELOPMENT

الألفاظ الملايوية المقترضة من اللغة العربية

نشأتها – خصائصها – تطورها

الدكتور ياسر بن إسماعيل

الدكتور عبد الحليم بن صالح

قسم اللغة العربية وآدابها

كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية

الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

ماليزيا

1438هـ – 2017م



ARTICLE INFO
Article history:
Received 18/9/2016
Received in revised form 20/10/2016
Accepted 1/1/2017
Available online 15/1/17
Keywords:

ABSTRACT

There is no doubt that the context has its own importance in understanding narrator's intent, especially in understanding God's words which are believed to be an interrelated unit. However, the previous Usuliyun did not pay attention to this great subject as importance as it deserves, if they did not define (Context) as a term to show their intent. Therefore, in this brief research, I attempted to highlight the most important guidelines about Quranic concepts. As a part of Quranic interpretation (Tafseer) which is a branch of the principles of Islamic Jurisprudence (Usul Fiqh al-Islami); any attempt to interpret the sacred text without the situation of context will not be a perfect interpretation. However, it will be faulty and far away from the narrator's intent.

Here upon most of the faulty interpretations (especially the metaphorical ones) are results of avoiding this important principle, since context has its own significance in interpreting the Quran based on the Quran itself. For that reason, it is obvious that this type is the best method of the Quranic interpretations.

In addition, I attempted to explain and emphasize that our Prophet (peace be upon him) was using this method while he interpreted the Quranic verses, as well as his companions were using this same approach. Moreover, most of exegesis, judicial and constitutional interpreters followed this kind of interpretation.

I endeavored to clarify every subject with examples and I sought to prove that the context itself is the most important element during interpretations.



الملخص

شاعت في اللغة الملايوية ظاهرة استخدام الألفاظ والمصطلاحات والتعابير الملايوية المقترضة من اللغة العربية في الحياة اليومية، غير أن بعضا من الملايويين يجهلون أصول هذه الألفاظ ويعتقدون أنها من لغتهم الأصلية، لذا فإن هذه الدراسة سوف تلقي الضوء على نشوء الألفاظ الملايوية المقترضة من العربية، وبيان أهم التغييرات الطارئة على هذه الألفاظ من النواحي الصوتية والصرفية والدلالية، وواقع تطورها في العصر الحاضر. ويرى الباحثان أن استغلال الجيد لهذه الألفاظ وتوظيفها في الجوانب التعليمية والمعجمية لها تأثير إيجابي في تأليف الكتب التعليمية العربية لدارسي الملايويين للغة العربية، والمعاجم الملايوية – العربية. لذا فإن هذه الدراسة تهدف إلى إعانة مؤلفي الكتب التعليمية العربية، وإيجاد معجم خاص للألفاظ الملايوية المقترضة من اللغة العربية في الكشف عن هوية المفردات الملايوية من أصول عربية.

المقدمة

تأثرت اللغة الملايوية[1] باللغة العربية منذ القرون الأولى من السنة الهجرية وذلك بعد وصول الإسلام إلى الأرخبيل الملايوية، وإسلام سلاطينها مما أدى إلى اعتناق الشعب الملايوي لدين الإسلام، حيث رفع الإسلام شأن اللغة العربية في ذلك الأرخبيل حينما اختلط الدعاة من التجار العرب بأهالي البلاد في معاملاتهم التجارية، ومما زاد أهمية هذه اللغة استخدام العلماء الملايويين هذه اللغة في التدريس في المساجد والمدارس وأيضا في مؤلفاتهم، مما أدى إلى اقتراض الملايويين كثيرًا من الألفاظ العربية، وشيوعها بين الألفاظ الملايوية، وظلت هذه الألفاظ مستخدمة حتى الآن.[2]

هذا وقد أشار المؤرخون أن سكان شبه الجزيرة الملايوية قد استخدموا اللغة العربية في القرن الخامس عشر الميلادي في تعاملهم والاتصال فيما بينهم، وذلك نتيجة التصاهر بين أبناء الجزيرة وبعض العرب الساكنين في بعض الأماكن من الجزيرة، خاصة في منطقة ملاقا.[3] والحقيقة أن تاريخ دخول العرب والإسلام في ماليزيا قد أدخل الثقافة العربية والإسلامية في شتى مجالات حياة الشعب الماليزي دينيا واجتماعيا وثقافيا ولغويا وأدبيا فأسهم إلى حد لا ينكره حيّ في الربط بين اللغة العربية واللغة الماليزية.[4]

ومما يثلج الصدور نرى في عصرنا الحاضر أن كبار الدولة ووجهاء القوم يستخدمون هذه الألفاظ العربية المقترضة ويفضلونها على الألفاظ الإنجليزية، حين يعبرون عن أفكارهم في كتاباتهم وخطاباتهم. وعلى سبيل المثال، كتاب محاضير محمد رئيس الوزراء السابق "Islam dan Umat Islam"، وكتاب أنوار إبراهيم نائب رئيس الوزراء

---

[1] فرع من فروع اللغة الأوسترونيزية، ينطق بها في شبه جزيرة الملايو وفي سومطرة وبورنيو وغيرها من الجزر المجاورة. أهم لهجاتها اللهجة الدارجة في الجزء الجنوبي من شبه جزيرة الملايو وهي تعرف باللغة الإندونيسية، والملايوية الحديثة تكتب بأبجديتين لاتينيتين مختلفتين بعض الشيء إحداهما مستخدمة في إندونيسيا والأخرى في ماليزيا، كما تكتب بالحروف العربية أيضا وبخاصة في بعض أنحاء سومطرة، ويعرف الحرف العربي المستخدم هناك بالحرف الجاوي.

انظر: أرسل إبراهيم، **التطور الدلالي في الكلماتالعربية المقترضة في اللغة الملايوية** دراسة في قاموس ديوان، رسالة ماجستير غير منشورة، (كوالالمبور،كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية الإسلامية بماليزيا، 1994م). ص: 28

انظر: **موسوعة المورد**، المجلد السادس، ص: 178

[2] انظر: فطاني، عبدالغني يعقوب، **الهجرات الحضرمية إلى شبة جزيرة الملايو**: الخلفيات التاريخية والتحولات الناتجة، الإسلامية، مجلة محكمة تصدر من الجامعة الوطنية الماليزية بماليزيا، العدد 34، 2012م بتصرف.

[3] عبدالله، محمد بخير الحاج ، **مباحث في علم الدلالة**، ط1،كلية اللغة العربية، جامعة الإنسانية بماليزيا، هراني انتفريس، 2010م، ص: 17

[4] كيريمبوي و جعفر راشد عبدالحميد وَ محمد نجيب ، وعنوانها: **النماذج التطبيقية للمفردات الماليزية المستعارة من اللغة العربية** : مدخل جديد لتعلم اللغة العربية، ط1، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، بانجي، سلانجور، ، 2012م. ص:11

السابق "Gelombang Kebangkitan Asia"، وكتاب عبد الهادي أوانج رئيس الحزب الإسلامي الماليزي "Hadharah Islamiyyah Bukan Islam Hadhari"، لا تخلو صفحة من صفحات هذه الكتب من الألفاظ العربية المقترضة، وفيما يلي نماذج منها:

Membina, ahli, fahaman, pengamal, dunia, akhirat, pemikiran, salib, di selamatkan, beriman, mustahil, dahsyat, rakyat, masyarakat, mengakibatkan, akhirnya, Islam, Arab, kemarahan, wilayah, kuat, masalah, jumlahnya, aman. (Mahathir Muhammad, 2003: 1-3).

Nahdah, membina, medan, keyakinan, kemakmuran, maknanya, yakni, tamadun, berilhamkan, zaman, akhlak, sifat, filasuf, berfikir, nasib, akal, akibatnya, sofis, misalnya, ilham, asas, menafikan, kerohanian, sewaktu, insan, pemikiran, ilahiah, alamiah, faham, dunia, akhirat, insan (Anwar Ibrahim, 1997: 1-3).

Alam, selawat, salam, Nabi, sahabat, akhir, zaman, bersyukur, masyarakat, Islam, hadhari, dunia, faham, asalnya, Arab, kalimatullah, kalimah, maksud, hawa nafsu, akidah, dihayati, mentafsirkan, ibadah, waktu, difardukan, Israk dan Mikraj, Rasul, padahal, jin, mengabdikan, awal, terakhir, riba, aurat, hatta, kehormatan, zuriat, zina, mahram, hasilnya, rasuah. (Abdul Hadi Awang, 2005: viii-x)[5]

- **جمع الألفاظ الملايوية المقترضة من اللغة العربية**

أدرك الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت170هـ) أهمية اللغة العربية فجمع ألفاظها وكلماتها في معجمه العين لتصبح ذخيرة معجمية إلى يومنا هذا، كما حرصت الشعوب الإسلامية على جمع ألفاظ اللغة العربية الدخيلة في لغاتها الأصلية، ومن الطبيعي أن يهتم الشعب الملايوي المسلم أيضا بجمع ألفاظ اللغة العربية المستعملة في لغتها كغيرها من الشعوب الإسلامية كون هذه اللغة لغة دينهم وشعائر عباداتهم، غير أن الجهود المبذولة في جمع الألفاظ العربية لم تكتسب الصفة العلمية، فلم يلتفت كثير من الدارسين ومؤلفي المعاجم الملايوية – العربية إلى أصول الكلمات الملايوية خاصة تلك الكلمات الملايوية المقترضة من العربية، وبيان خصائصها المختلفة مما أدى إلى ضياع هوية هذه الألفاظ.[6]

---

[5] تشيك، عبدالرحمن، عرب تايمز

http://portal.arabtime.com/article_preview.cfm%3FAction%3DArticle%26Preview%3DViewOnly%26ArticleID%3D23026

[6] عبدالله، محمد بخير الحاج، **مباحث في علم الدلالة**، كلية اللغة العربية، ص: 17–18 بتصرف

ويعد قاموس (ديوان) من أهم القواميس الملايوية وأشهرها التي اهتمت بجمع الألفاظ العربية، فلم يكن هناك قاموس أحادي اللغة في ماليزيا حتى السبعينات غير قاموس ديوان، فإن القواميس التي دونت قبله في عهد الاستعمار كلها ثنائية اللغة، وقد طبع قاموس ديوان ثلاث مرات، الطبعة الأولى صدرت عام 1970م، والطبعة الثانية عام 1984م، والطبعة الثالثة عام 1989م، ومن أهم مميزات هذا القاموس أنه قد جمع 1177كلمة من أصول عربية، مستخدما رمز Arللكلمات ذات الأصالة العربية.[7] وقد أشير في دراسة أخرى أن هناك 254 كلمة أخرى عربية لم يشر مؤلفو قاموس ديوان إلى أصالتها العربية، فيكون العدد الصحيح للكلمات العربية المستخدمة في اللغة الملايوية 1371 كلمة.[8] هذا وقد ظهرت في الآونة الأخيرة دراسات عديدة ومختلفة تهتم بجمع الألفاظ الملايوية المقترضة من اللغة العربية ودراستها، مثل:

- دراسة M.A.J Beg ، عام 1983م، وعنوانها "الألفاظ العربية المقترضة في اللغة الملايوية – Arabic Loan words in Malay "، قام المؤلف بدراسة اللغة الملايوية وتأثرها باللغة العربية من ناحية الألفاظ والدلالة. حيث حصر الألفاظ العربية الدخيلة في اللغة الملايوية ورتبها ترتيبا ألفبائيا ووزعها في 26 مجالا. ومن هذه المجالات: المصطلحات الدينية، والقانون والعادات، والتربية والعلم، وجسم الانسان، والحيوان، والنبات وغيرها.

- دراسة عمران كاسيمين عام 1987م.، وعنوانها " ثروة الألفاظ العربية في اللغة الملايوية - "Perbendaharaan Kata Arab dalam Bahasa Melayu"، فقد جمع الألفاظ العربية المستخدمة في اللغة الملايوية من عدة قواميس ملايوية، ومؤلفات العلماء، والمجلات، وعددها 1928 كلمة. واعترف بأن قائمته ليست شاملة لجميع الألفاظ العربية الموجودة في الملايوية وإنما اختار الشائع منها والمعروف لدى معظم المسلمين. تختلف قائمته عن الأولى بأنه وضع اللفظ العربي الصحيح نطقا وكتابة ومقابله النطق الملايوي. وأكد ضرورة توضيح الدلالة الصحيحة لكل لفظ عربي مستخدم في الملايوية تجنبا للبس واختلاط المعنى خاصة ما يتعلق بالعقيدة والشريعة.

- دراسة محمد زكي عبدالرحمن، حيث أعد قائمة للألفاظ العربية المستخدمة في الماليزية في رسالته الماجستير بجامعة الأزهر، كلية اللغة العربية، عام 1990م، وعنوانها "أثر اللغة العربية في اللغة الماليزية من الناحية الدلالية". جمع الألفاظ

[7] أنظر: إبراهيم، أرسل ، **التطور الدلالي في الكلمات العربية المقترضة في اللغة الملايوية** ، ص، 3–6 بتصرف.

[8] إبراهيم، أرسل، التطور **الدلالي في الكلمات العربية المقترضة في اللغة الملايوية** ، ص، 183

العربية المستخدمة في الماليزية من خلال عدد من المعاجم الماليزية والمصادر الأخرى. تعد الألفاظ التي جمعها على سبيل المثال لا الحصر وهي الكلمات المتداولة في العصر الحاضر على نطاق واسع. وقسم الألفاظ الى مجموعتين: أولها: الألفاظ العربية الدخيلة التي بقيت وحافظت على معانيها الأصلية أو إحدى معانيها (وعددها 1005 كلمة). ثانيها: الألفاظ العربية الدخيلة التي قد تغيرت مدلولاتها (وعددها 74 كلمة). وميزة هذه القائمة أنها تحتوي على الألفاظ العربية الصحيحة ومعانيها في النطق الماليزي والكتابة الماليزية بالخطين العربي واللاتيني.

– دراسة سودارنو، عام 1990م، حيث أعد قائمة للألفاظ العربية المستخدمة في اللغة الإندونيسية (Kata Serapan dari Bahasa Arab)، حيث جمع فيها الألفاظ العربية المستخدمة في اللغة الإندونيسية المعاصرة وعددها 2318 كلمة.

– دراسة عبد الرحمن شيك للألفاظ العربية في (Kamus Bahasa Melayu Nusantara)، وهو معجم ملايوي عصري شامل يحصر جميع الألفاظ الملايوية التي تستخدمها شعوب دول جنوب شرق آسيا من ماليزيا وإندونيسيا وبروناي دار السلام وسنغافورة وفطاني بجنوب تايلند. يحتوي هذا المعجم على 3303 كلمة من أصل عربي، وذلك من خلال الرمز الخاص (*Ar*) لمواد المعجم وما لم يشمله الرمز.[9]

ونذكر هنا بعض الدراسات الحديثة المتعلقة بهذه المجال كدراسة:

– عبدالرزاق حسن إبراهيم، وعنوانها: الألفاظ العربية المقترضة من اللغة العربية وكيفية الاستفادة منها في برامج تعليم اللغة العربية في ماليزيا.[10]

– أرسل إبراهيم، وعنوانها: التطور الدلالي في الكلمات العربية المقترضة في اللغة الملايوية دراسة في قاموس ديوان.[11]

---

[9] تشيك، عبدالرحمن، عرب تايمز http://portal.arabtime.com/article_preview.cfm%3FAction%3DArticle%26Preview%3DViewOnly%26ArticleID%3D23026

[10] إبراهيم، عبدالرزاق حسن ، **الألفاظ العربية المقترضة مناللغة العربية وكيفية الاستفادة منها في برامج تعليم اللغة العربية في ماليزيا**، (كوالالمبور: أ.س نورالدين، 1996م).

[11] إبراهيم، أرسل، التطور الدلالي في الكلمات العربية المقترضة في اللغة الملايوية ، **بحث سابق**.

- مجدي حاج إبراهيم، وعنوانها: الألفاظ العربية المقترضة تطورها ومصيرها في عصر العولمة.[12]

- راشد عبدالحميد كيريمبوي وَ محمد نجيب جعفر، وعنوانها: النماذج التطبيقية للمفردات الماليزية المستعارة من اللغة العربية – مدخل جديد لتعلم اللغة العربية –.[13]

- محمد إخوان عبدالله، وعنوانها: إستراتيجيات المعالجة المعجمية والمصادر المعرفية في استيعاب الكلمات العربية المقترضة.[14]

- **مفهوم الألفاظ الملايوية المقترضة من العربية**

يُعد الاقتراض اللغوي ظاهرة لغوية تحدث في أي لغات إنسانية، حيث اختلف الباحثون في مدلولاته فهي:[15]

- **النقل** حينما عرفه أكيخنفالد بأنه: " نقل ميزات أية لغة إلى أخرى نتيجة الاتصال اللغوي".

- **الدمج** وذلك حينما عرفه تومسن وكوفمان: " دمج الميزات اللغوية الأجنبية إلى لغة الأم لمجتمع لغوي معين بواسطة متحدثي تلك اللغة".

- **الإدراج** وهو ما قصده نوه بيركمب:" بالكلمات الأجنبية المدرجة تحت ألفاظ اللغة الثانية، وغالبا ما يكون المتحدثون لا يعرفون أصولها".

- **الترسيخ** حينما عرفه أد باكوس ودورليجن بأنه: "العملية التي يتم بواسطتها ترسيخ الكلمات من اللغة المقرضة حتى تصبح جزءا من الكلمات العادية في اللغة المتلقية".

---

[12] إبراهيم، مجدي حاج، الألفاظ العربية المقترضة تطورها ومصيرها في عصر العولمة، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، مجلة نصف سنوية، العدد44، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، الأردن، 2004م.

[13] كيريمبوي و جعفر راشد عبدالحميد وَ محمد نجيب ، **النماذج التطبيقية للمفردات الماليزية المستعارة من اللغةالعربية** – مدخل جديد لتعلم اللغة العربية.

[14] محمد إخوان عبدالله، إستراتيجيات المعالجة المعجمية والمصادر المعرفية في استيعاب الكلمات العربية المقترضة، بحث متطلب مقدم لنيل درجة الماجستير في العلوم الإنسانية (لغويات)، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية الإسلامية بماليزيا، 2013م.

[15] عبدالله،محمد إخوان، **إستراتيجيات المعالجةالمعجميةوالمصادر المعرفية في استيعاب الكلماتالعربية المقترضة**، ص: 21 –22

ومن هذه التعريفات المختلفة نجد أن عملية الاقتراض اللغوي تأتي بمعاني مختلفة، فهي تعني: النقل، والدمج، والإدراج والترسيخ وكل هذه التعريفات تحمل خاصية واحدة وهي التأثر والتأثير على اللغة الأصلية. إذن إن ظاهرة "القرض اللغوي" ظاهرة طبيعية لكل لغة حية فهي قائمة على مبدأ التأثر والتأثير.[16]

عندما نأتي إلى مفهوم الكلمات الملايوية المقترضة من العربية لم نجد تعريفا خاصا لها، وما ذلك إلا لوضوح المعنى المراد منه والمفهوم ضمنيا، لذا فلا حاجة للتعريف، غير أن هناك محاولات قام بها بعض الدارسون للتعرف على االألفاظ الملايوية المقترضة من العربية وذلك من خلال وضع على تلك الكلمات – Ar – وتعني أن أصلها أو أنها مقترضة من الكلمة العربية– في معاجم اللغة الملايوية، غير أن هذا لا يعد أن يكون تعريفا بحد ذاته، إلا أنه يقربنا إلى فهم مفهوم الكلمات المقترضة من الجانب التصنيفي أو التقني للمعاجم.[17]

هذا وقد أشار أحد دارسي اللغة العربية إلى تعريف الألفاظ الملايوية المقترضة من العربية حينما قال:" هي الكلمات ذات الأصالة العربية، المنقولة إلى اللغة الملايوية، – بأي وسيلة كانت — والمندرجة تحت المعاجم الملايوية، والراسخة في الاستخدام اليومي للملايويين، بواسطة اللغة الغالبة لدى الأفراد الملايويين وهي اللغة الملايوية".[18] وهذا التعريف يقربنا كثيراً إلى مفهوم الإقتراض اللغوي القائم على التأثر.

- **خصائص الألفاظ الملايوية المقترضة من اللغة العربية**

من المعروف أن لكل لغات العالم خصائص منها ما تشترك مع اللغات الأخرى ومنها ما لا تشترك، أما بالنسبة للغة المتفقة في كلماتها فنقول إنها تصادف، وليس هناك اتفاق اللغة، لأنها قد تتفق من الناحية اللفظية فقط دون المعنى، لذا من المستحسن أن نقول إن تلك اللغة مشتركة في المعنى، وإنما هي مشتركة في الخصائص.[19]

[16] تشيك، عبدالرحمن ، عرب تايمز،
http://portal.arabtime.com/article_preview.cfm%3FAction%3DArticle%26Preview%3DViewOnly%26ArticleID%3D23026

[17] عبدالله،محمد إخوان ، إستراتيجيات المعالجة المعجمية والمصادر المعرفية في استيعاب الكلمات العربية المقترضة، ص: 24–25

[18] عبدالله، محمد إخوان ، إستراتيجيات المعالجة المعجمية والمصادر المعرفية في استيعاب الكلمات العربية المقترضة، بحث سابق، ص: 26

[19] عبدالله، محمد بخير الحاج ، مباحث في علم الدلالة، كلية اللغة العربية– جامعة الإنسانية بماليزيا، هرابي انتفريس، ط 1، 2010م، ص: 19

فنجد كثيرا من الألفاظ الملايوية الشائعة والمستخدمة في الحياة اليومية مشتركة في خصائصها مع اللغة العربية، وهذه الألفاظ الملايوية ما هي إلا عبارة عن ألفاظ مقترضة من العربية، فقد أشارت نتائج الدراسات إلى تباين حجم الكلمات العربية المقترضة في الملايوية، فقد أشيرت إلى أن تلك الكلمات المقترضة تتراوح ما بين 1300 و 2000 كلمة تقريبا. فلم تقتصر تلك الكلمات على المجال الدينية فحسب بل نجد كلمات عربية في مجالات متعددة كالعلوم، والسياسة، والاجتماع.[20]

إن عملية الاقتراض اللفظي أمر طبيعي تحدث في أي لغات، وتستغرق مدة طويلة من الزمن، وهذا ما حدث في اللغة الملايوية عندما اقترضت ألفاظا كثيرة من اللغة العربية غير أن هذه الألفاظ قد شابتها بعض التغيرات الجزئية أو الكلية من خلال النطق، أو الصورة، أو الدلالي. هذا وقد ذكرت إحدى الدراسات أهم المعايير للألفاظ الملايوية المقترضة من العربية ، وهي:

1. الترابط الثقافي والتاريخي.
2. . التشابه الصوتي والتركيبي بين الكلمة الأصلية والكلمة المقترضة.
3. . التقارب الدلالي بينهما.[21]

وبالنظر العاملين الثاني والثالث يمكننا تقسيم أهم التغييرات الطارئة في الألفاظ الملايوية المقترضة من العربية إلى ثلاثة، وهي:

- التغييرات الصوتية
- التغييرات الصرفية
- التغييرات الدلالية

أولا– التغييرات الصوتية

تتميز كل لغة من لغات العالم بأصواتها الخاصة بها، فنجد في بعض اللغات أصوات متشابهة للغات أخرى، ومنها ما تكون مختلفة، وعند حدوث عملية الاقتراض من لغة إلى أخرى، نجد أنه من المألوف أن ينطق صاحب اللغة الكلمة المقترضة بطريقة النطق التي تلائم جهاز نطقه من مخارج الحروف وصفاتها.[22] ولعل هذا ما حدث في اللغة

---

[20] عبدالله، محمد إخوان ، إستراتيجيات المعالجة المعجمية والمصادر المعرفية في استيعاب الكلمات العربية المقترضة، **بحث سابق**، ص: 1 بتصرف

[21] إبراهيم، أرسل ، **التطور الدلاليفي الكلمات العربية المقترضة في اللغة الملايوية** ، ص: 76 بتصرف.

[22] عبدالله، محمد إخوان ، **إستراتيجيات المعالجة والمصادر المعرفيةفي استيعاب الكلمات العربية المقترضة**، ص 28 بتصرف

الملايوية حين اقتراضاها عددا من الألفاظ العربية، وذلك بسبب اندفاع الشعب الملايوي المسلم لتعلم قراءة القرآن فأجبروا حينئذ إلى تعلم بعض الأصوات العربية التي لم تكن موجودة أصلا في اللغة الملايوية ومع مرور الزمن أصبحت تلك الألفاظ شائعة ومشهورة الاستعمال عندهم.[23]

فنجد أن اللغة الملايوية القديمة لم تكن تعرف من أصوات العربية البالغ عددها ثمانية وعشرون حرفا إلا نصفها، فاللغتان العربية والملايوية تشتركان في أربعةعشر حرفا صامتا فقط، وهي: " أ، ب، ت، ج، د، ر، س، ك، ل، م، ن، ه، و، ي "، وهذا يعني أن اللغة الملايوية لم تكن تعرف الحروف العربية الآتية:" ث، ح، خ، ذ، ز، ش، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ف، ق". ولكن مع ظاهرة الاحتكاك اللغوي أخذت الملايوية ثلاثة حروف من العربية،وضمتها إلى نظامها الصوتي، وهي:" ز، ش، ف".[24] وسوف نورد بعض النماذج المختلفة من خلال التغيرات الصوتية للألفاظ العربية والتي طرأت عليها أثناء عملية الاقتراض:[25]

1. تغير صوت الثاء، والسين والصاد إلى صوت السين، مثل: صَبْرٌ والصوت عند الملايويين سَبَر (sabar)
2. تغير صوت الطاء إلى صوت التاء، مثل: (طبيب) والصوت عند الملايويين تَبِيْب (tabib)
3. تغير صوت الذال والظاء إلى صوت الزاي، مثل: (نَذْر) والصوت عند الملايويين نَزَر (nazar)
4. تغير صوت القاف إلى صوت الكاف، مثل: (عَقْلٌ) والصوت عند الملايويين أَكَل (akal)
5. تغير صوت الضاد إلى صوت الدال، مثل: (ضَرْبٌ) والصوت عند الملايويين دَرَب (darab)
6. تغير صوت العين إلى صوت الهمزة، مثل: (عَمَلٌ) والصوت عند الملايويين أَمَلْ (amal)
7. تغير صوت الحاء إلى صوت الهاء، مثل: (حَرَامٌ) والصوت عند الملايويين هَرَام (haram)
8. إبدال الكلمات ا لمنتهية بالتا ء المربوطة تاء، مثل: (طاعة) والصوت عند الملايويين تَأَتْ (taat)
9. أما التضعيف سواء أكان في وسط الكلمة أو آخرها، يحذف أحد الحرفين، مثل: (حقّ) والصوت عند الملايويين هَأْ (hak)

[23] حسن، يعقوب ، **الكتابة الجاوية وتأثيرها على متعلمي اللغة الملايويين** (المعهد المحمدي للبنين– كلنتان) أنموذجا،رسالة ماجستير غير منشورة، (كوالالمبور: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، 2015م)، ص: 20 – 21 بتصرف

[24] إبراهيم مجدي حاج ، **الترجمة بين العربية والملايوية النظرية والمبادئ** ، ص: 81 بتصرف

[25] عبدالله، محمد إخوان، إستراتيجيات المعالجة المعجمية والمصادر المعرفية في استيعاب الكلمات العربية المقترضة، ص: 29– 33 بتصرف

10. إبدال الصامت (a) وجعله (e)، مثل: (سَبَبٌ) = (sebab)، و (صَدَقَةٌ) = (sedekah)

11. زيادة الصائت عند التقاء الصامتين، مثل: (فِكْرٌ) = فِكِرْ (fikir)، و (رُكْنٌ) = رُكُنْ (rukun)

12. حذف الصوائت في كل كلمة بها مد (طريقة نطق الملايويين للفونيم الممدود)، مثل: (عَلامَةٌ) = أَلَمَت (alamat)، و (حِكَايَةٌ) = هِكَيَتْ (hikayat)

ثانيا– التغييرات الصرفية

أثبتت الدراسات أن اللغة العربية لغة اشتقاقية وإلصاقية، حيث تشتق من الفعل مشتقات كثيرة، وكل منها تحمل معنا خاصا به، وفي الوقت نفسه تقبل الزوائد المتمثلة في حروف الزيادة (سألتمونيها)،[26] أما اللغة الملايوية فهي لغة إلصاقية بحتة، فلا تشتق منها كلمات كما الحال في اللغة العربية. ونظرا للاختلاف الجوهري بين النظامين الصرفيين بين اللغتين فلا بد أن يكون هناك تغييرات في الدلالالة الصرفية. منها ما تكون مطابقة للصيغة الصرفية في اللغة العربية، ومنها ما تكون مخالفة لها تماما. ونذكر هنا بعض الأمثلة على الاستخدامات الملايوية المطابقة بدلالة الأوزان الصرفية العربية.[27]

1. استخدام وزن اسم الفاعل.

مثل: (hakim) = (حَاكِمٌ) على وزن فَاعِل

2. على وزن اسم مفعول

مثل: (makruh) = (مَكْرُوْهٌ) على وزن مَفْعُوْل

3. على أوزان الصفة المشبهة

مثل: (fakir) = (فَقِيْرٌ) على وزن فَعِيْل

(najis) = (نَجِسٌ) على وزن فَعِلٌ

---

[26] انظر: سمساعة، أحمد الحسن ، **الاتجاهات اللغوية والنحوية المعاصرة**، (كوالالمبور:الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا)، ص: 6 بتصرف.

[27]عبدالله، محمدإخوان ، **إستراتيجيات المعالجة المعجمية والمصادر المعرفية في استيعاب الكلمات العربية المقترحة، ص: 34– 35 بتصرف**

4. استخدام الاسم الجامد

مثل: (arnab) = (أَرْنَبٌ)، (dewan) = (دِيْوَان)، (kertas) = (قِرْطَاس)

5. استخدام اسم المكان

مثل: (mahkamah) = (مَحْكَمَةٌ)، (majlis) = (مَجْلِسٌ)، (markaz) = (مَرْكَزٌ)

6. استخدام اسم الزمان

مثل: (maghrib) = (مَغْرِب)، (fajar) = (فَجْر)

7. استخدام صيغة المفرد

مثل: (nasihat) = (نَصِيْحَةٌ)

- **بعض الاستخدامات الملايوية المخالفة للأوزان الصرفية العربية.**[28]

1. المصدر

- المصدر في اللغة الملايوية لا يطابق مع المصدر في اللغة العربية لأن له وزن خاص به، وذلك بِ:

بزيادة لاحقة وسابقة (ke...an)، مثل:**(keamanan)** =(الأَمْن)

بزيادة لاحقة وسابقة(pe...an) ، **مثل: pentafsiran)**= (**التفسير**)

استخدام المصدر للدلالة على الفعل، وذلك بإدخال السوابق أو اللواحق على المصدر

سابقة بِ (ber...)، مثل: (saya **ber**iadah)، = (أنا أتريض)

سابقة بِ (me...)، مثل: (saya **me**nterjemah buku) = (أنا أترجم الكتاب)

سابقةولاحقة بِ (di...kan)، مثل: (kita **di**nasihat**kan**) = (نصحنا)

سابقة ولاحقة بِ (me...kan)، مثل: (saya **me**lafaza**kan**) = (أنا ألفظ)

سابقة ولاحقة بِ (me...i)، مثل: (saya **me**miliki**i**) = (أنا أملك)

---

[28] عبدالله، محمد إخوان ، **إستراتيجيات المعالجة المعجمية والمصادرالمعرفية في استيعابالكلمات العربية المقترضة**، ص: 35- 36 بتصرف

استخدام المصدر للدلالة على الصفة، مثل: (lazat) = (لذة)

2. اسم الفاعل

استخدام وزن اسم الفاعل للدلالة على معنى الاسم، مثل: (syair) = (شاعر)

استخدام اسم الفاعل للدلالة على الفعل، مثل: (menghasilkan)

استخدام اسم الفاعل بزيادة كلمة أخرى المعبرة عن الفاعلية، مثل: (orang alim) = (إنسان عَالِم)

3. اسم المفعول

استخدام اسم المفعول للدلالة على الفعل، مثل: (termaktub) = (مَكْتُوْب)

4. الصفة المشبهة

استخدام الصفة المشبهة للدلالة على معنى الفعل، مثل: (hairan) = (حَيْرَان)

5. اسم التفضيل

استخدام اسم التفضيل بزيادة كلمة أخرى للتعبير عن المفاضلة، مثل: (lebih afdal) = (أكثر أفضلية)

6. صيغة المفرد

استخدام تضعيف صيغة المفرد لمعنى الجمع، مثل: (kerusi-kerusi) = (كرسي جمعها كراسي)

7. صيغة الجمع

استخدام صيغة الجمع للدلالة على المفرد، مثل: (huruf) = (حروف مفردها حرف)

ثالثا– التغيرات الدلالية[29]

وتشمل التغييرات للمظاهر الدلالية في الكلمات الملايوية المقترضة من العربية على النحو الآتي:

[29] إبراهيم، أرسل ، **التطور الدلالي في الكلماتالعربية المقترضة في اللغة الملايوية** ، ص: 79–103بتصرف.

1. تخصيص الدلالة

فالكلمة الملايوية (akhbar) = (أخبار)

كلمة مقترضة من العربية (الأخبار) جمع الخبر وهو ما يُنقل ويحدّث به قولا أو كتابة، واختص المعنى في الملايوية من الخبر مطلقا إلى الخبر الذي ينقل بطريقة خاصة وهي الصحيفة أو الجريدة.

2. تعميم الدلالة

الكلمة الملايوية (ayat) = (آيات)

ومعناها في الملايوية الجملة (مجموعة من الكلمات ذات معنى مفيدة)، ومعناها في العربية العلامة، ويبدو أن (ayat) الملايوية مأخوذة من دلالة الآية القرآنية الكريمة، ثم عمم المعنى على أي كلام له معنى مستقل.

3. نقل الدلالة

- الكلمة الملايوية (abad) = (الأبد)

معناها في الملايوية مائة عام، وفي العربية (الأبد) تعني الخلود أو الدوام أو التخليد، وانتقل المعنى في الملايوية من الدهر والتخليد إلى قدر معين من الزمن (مائة سنة)، واشترك المعنيان في طول الزمن.

- **واقع الألفاظ الملايوية المقترضة من اللغة العربية حاليا.**[30]

إن استخدام الألفاظ الملايوية المقترضة من العربية قد تناولت جميع المواقف الاتصالية، من العلوم والفنون والهندسة والاقتصاد والشؤون الاجتماعية والإدارية والقانونية والتربوية.[31]ولهذا فإن عملية الاقتراض اللغوي في الأوساط الملايوية بالنسبة للألفاظ الملايوية المقترضة من العربية لم تتوقف في عصرنا الحاضر، بل ما زالت مستمرة، خاصة بعد ما ازدادت

---

[30] انظر: تشيك، عبدالرحمن ، عرب تايمز

http://portal.arabtime.com/article_preview.cfm%3FAction%3DArticle%26Preview%3DViewOnly%26ArticleID%3D23026

[31] كيريمبوي و جعفر، راشد عبدالحميد وَ محمد نجيب ، **النماذجالتطبيقية للمفردات الماليزيةالمستعارة من اللغة العربية** – مدخل جديد لتعلم اللغة العربية، ص:11ة

أنشطة التعاون والتبادل المشترك بين الدول العربية ودولة ماليزيا في الميادين المختلفة: التعليمية، والسياسية، والاقتصادية، والتجارية، والسياحية.

– **السياحة**: واجهت السياحة الماليزية موجة جديدة من تدفق السياح العرب عام 2000م، وذلك بعد أحداث 11 سبتمبر، ففي سنة 1999م كانت نسبة سياح العرب 21731 سائح، فيما وصل نسبة سياح العرب عام 2004م 156000 سائح.[32] هذا وقد اشتهرت المنطقة بمعالم جديدة من بنوك وشركات ومطاعم ومحلات عربية متنوعة، مثل: بنك التمويل الكويتي، بنك الراحجي، منطقة "عين عربية"، مطعم خيمة الصحراء، مطعم حي العرب، مطعم الطربوش، مطعم الروشة، مطعم الأهرامات، والمطعم اللبناني، ومطاعم حضرموت وسبأ والفروج وغيرها من المطاعم العربية المشهورة.

– **الصحافة والإعلام**: أدت الصحافة والإعلام دورا كبيرا في الاقتراض اللغوي المعاصر. وقد برز الإعلام العربي في ماليزيا من خلال القنوات العربية: إي أر تي (ART)، والجزيرة، وكذلك المحطات الإذاعية الماليزية التي تبث البرامج باللغة العربية مثل: محطة ikim.fm التابعة لمعهد الفهم الإسلامي الماليزي. ومن الصحف والمجلات العربية الموجودة في ماليزيا حاليا جريدة السياحة والسفر للتنشيط السياحي "أهلا وسهلا".

– **الاقتصاد والتجارة العالمية**: حيث ظهرت دواعي الاقتراض اللغوي ولا سيما في المصطلحات المتعلقة بالبنوك والمعاملات المالية والاستثمارية، فشاعت مصطلحات عديدة، مثل: معاملات، صكوك، والبيع بثمن آجل، ومشاركة، ومضاربة، ومرابحة، وتجارة، وتكافل، ورهن وغيرها. فنجد أن هناك مجلة خاصة تصدرها دولة ماليزيا باللغة العربية، تهتم بالجانب الاقتصادي أسوق[33].

– **الأنظمة التعليمية العربية**: الموجودة في البلد من المراحل التعليمية المختلفة في المدارس والجامعات. يبدأ التعليم الإسلامي العربي من الحضانة إلى مرحلة التعليم العالي مع اختلاف عدد الحصص ونوع المواد. فهناك أقسام متخصصة في اللغة العربية وآدابها، وبرامج التعليم الإسلامي باللغة العربية، كما تكون اللغة العربية مادة اختيارية بين اللغات

---

[32] صحيفة أهلا، صحيفة العرب الماليزية، " اللغة العربية في صناعة السياحة الماليزية، العدد 82، يناير 2011م.

[33] أسواق – ماليزيا والعالم العربي–، مجلة بالعربية والإنجليزية، تصدر منتصف كل شهر.

الحديثة في المعاهد العليا والجامعات. ومما زادت من قوة الترابط التبادل في البعثات العربية الدراسية في المجالات العلمية المختلفة حيث لم تعد العربية مادة محصورة في المواد الدينية،[34] وكذلك المؤتمرات المقامة بشكل كبير وواسع. وإنشاء مدارس ومعاهد عربية كالمدرسة السعودية، وجامعة المدينة بشاه عالم.

هذه العوامل التعليمية والتجارية والسياحية والسياسية كلها تسهم بطريقة أو أخرى في إثراء البيئة الماليزية بالألفاظ والتعابير العربية، مما يعزز الثروة اللغوية الموجودة وإضافة الجديد الذي تحتاج إليه متطلبات التعبير العصري.

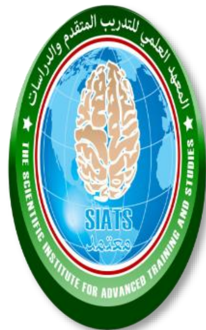
- **الخاتمة**

بدأ الملايويون باقتراض الألفاظ العربية في الأرخبيل الملايو منذ وقت مبكر، وذلك عن طريق الدعاة، والتجار، والمصاهرة. وأشارت هذه الدراسة ودراسات أخرى في هذا المجال إلى وجود ألفاظ ملايوية كثيرة مقترضة من العربية، وأن هذه الألفاظ قد تشترك وتختلف في بعض الخصائص الصوتية، والصرفية، والدلالية فيما بينهما. وأن توظيف هذه الألفاظ المقترضة في التعليم يساعد الدارسين على تعلم العربية، لذا نوصي من خلال هذه الدراسة إلى ضرورة تأليف معجم خاص للألفاظ الملايوية المقترضة من اللغة العربية. أخيرا نجد أن مستقبل اللغة العربية في ماليزيا زاهر بفضل توفر عوامل متعددة تساعد على تطورها، وبفضل جهود أبناء الملايويين المحبيين للغة العربية.

---

[34] انظر: صحيفة أهلا، صحيفة العرب الماليزية، " اللغة العربية في صناعة السياحة الماليزية، العدد 82، يناير 2011م بتصرف.





SIATS Journals

Journal of Arabic Language Specialized Research (JALSR)

Journal home page: http://www.siats.co.uk

e-ISSN: 2289-8468



مجلة اللغة العربية للأبحاث التخصصية

المجلد 3، العدد 1، يناير 2017م.

e–ISSN: 2289–8468

HUMAN DEVELOPMENT IN OUR HERITAGE
- ANDALUSIAN LITERATURE AS A MODEL-

التنمية البشرية في تراثنا – الأدب الأندلسي نموذجا

منجد مصطفى بهجت

أستاذ في قسم اللغة العربية وآدابها، كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.

1438هـ – 2017م



ARTICLE INFO
Article history:
Received 18/9/2016
Received in revised form
20/10/2016
Accepted 1/1/2017
Available online 15/1/17
Keywords:

Abstract
The research seeks to define the role of different sciences, including languages and literature, as one of the fruits of languages in achieving the human development that peoples aspire to, and the research will provide a model for human development achieved in Andalusia through its distinguished civilization, where many studies were written, and how it was able to To achieve distinguished development and the role of Islamic civilization in this field, and the impact of literature on cultural exchange and interference. Global interest in human resource development is due to the fact that people are the real wealth of any country and country, and whenever the nation is able to preserve its human wealth, and has worked to develop its capabilities through continued rehabilitation and training, to give it the ability to deal with new developments that appear on the scene International from time to time.

ملخص البحث

يسعى البحث إلى التعرف على دور العلوم المختلفة، ومنها اللغات .والأدب ثمرة من ثمار اللغات في تحقيق التنمية البشرية التي تسمو إليها الشعوب، وسيقدم البحث نموذجا للتنمية البشرية التي تحققت في الأندلس من خلال حضارتها المتميزة، التي كتبت فيها دراسات كثيرة، وكيف استطاعت أن تحقق التطور المتميز ، ودور الحضارة الإسلامية في هذا المجال، أثر الأدب في التبادل والتداخل الثقافي. ويرجع الاهتمام العالمي بتنمية الموارد البشرية إلى أن البشر هم الثروة الحقيقية لأيَّة دولة، ولأي أمة، وكلما تمكنت الأمة من الحفاظ على ثروتها البشرية، وعملت على تنمية قدراتها عن طريق التأهيل والتدريب المستمر، لإكسابها القدرة على التعامل مع الجديد الذي يظهر على الساحة الدولية بين الحين والآخر؛

المقدمة

تقدمت هذه الأمة في كثير من المجالات منها مجالات اقتصادية واجتماعية وثقافية بين الأمم الأخرى. وما يهمنا في هذا المقام هو مفهوم (التنمية البشرية)؛ حيث يركز هذا المفهوم على دعم القدرات الخاصة بالفرد الذي يتكون منه المجتمع، وقياس درجة مستوى معيشة هذا الفرد، ومدى تحسن أوضاعه المعيشية في المجتمع الذي ينتمي إليه. ولقد أدرك مالك بن نبي العلاقة بين الإنسان والاقتصاد أو بين التنمية الاقتصادية والتنمية البشرية، يقول: "إن التغيّرات التي نشاهد نتائجها بعد مدة طويلة في عالم الاقتصاد... هي في جوهرها تغيرات حضارية تعتري القيم والأذواق والأخلاق في منعطفات التاريخ. وهذا التحول لا يؤثر في عالم الأشياء... ما لم يؤثر في محتوى النفوس ذاتها. وسنتوقف وقفة متأنية لنتبين مجالات التبادل والتداخل الثقافي، وأثر الأدب في ثلاثة اتجاهات:

1. بين اللغة العربية واللغة الأسبانية.
2. بين الشعر الأندلسي والشعر الغنائي الأوربي.
3. بين القصة العربية والقصة الأوربية.

إن كل اتجاه من هذه الاتجاهات اختصته دراسات الباحثين بالعناية والدرس، ولاسيما بعد أن ازداد اهتمام المسلمين بدراسة تراثهم، والتعرف على أبعاد تأثيره في الآداب العالمية.. فضلاً عن دراسات الغربيين أنفسهم التي نظرت إلى هذه القضية على أنها جزء من تاريخها الأدبي.. فكان الموقف بعيداً عن روح التعصب والانحياز قريباً من **الموضوعية والنزاهة العلمية**، مما حدا بالكثيرين إلى عدم إنكار هذه الظواهر، وعدم التردد في الإقرار بفضل الأدب الأندلسي، وسيتتبع البحث هذه التأثيرات خطوة فخطوة، وسيعرض البحث **مقاربات تربطه بالواقع والطموح**، فيما يمكن في إطار **التلاقح الحضاري** والله الموفق.

الحديث في هذا الموضوع يأتي في إطار : أثر الآداب في التبادل والتداخل الثقافي ويرمي إلى الكشف عن دور العلوم المختلفة، ومنها اللغات المختلفة... في تحقيق التنمية البشرية التي تسمو إليها الشعوب[1].

وسيقدم البحث نموذجا للتنمية البشرية التي تحققت في الأندلس من خلال حضارتها المتميزة، وكيف استطاعت أن تحقق التطور المتميز مع تعدد الأديان وتنوع الأجناس، ودور الحضارة الإسلامية في هذا المجال، وسنتوقف وقفة متأنية

[1] الأصل في البحث ورقة مقدمة إلى مؤتمر جامعة التنمية البشرية ، السليمانية ، كردستان العراق، وكان بعنوان التنمية البشرية الواقع والطموح 1-2/ 4/ 2014.

لنتبين مجالات التبادل الثقافي بين المسلمين والإسبان، في ثلاثة اتجاهات:

1. بين اللغة العربية واللغة الأسبانية.
2. بين الشعر الأندلسي والشعر الغنائي الأوربي.
3. بين القصة العربية والقصة الأوربية.

إن كل اتجاه من هذه الاتجاهات اختصته دراسات الباحثين بالعناية والدرس، ولاسيما بعد أن ازداد اهتمام المسلمين بدراسة تراثهم، والتعرف على أبعاد تأثيره في الآداب العالمية.. فضلاً عن دراسات الغربيين أنفسهم التي نظرت إلى هذه القضية على أنها جزء من تاريخها الأدبي.. فكان الموقف بعيداً عن روح التعصب والانحياز قريباً من الموضوعية والنزاهة العلمية، مما حدا بالكثيرين إلى عدم إنكار هذه الظواهر، وعدم التردد في الإقرار بفضل الأدب الأندلسي، وسنتتبع هذه التأثيرات خطوة فخطوة بإذن الله، وسيعرض البحث مقاربات تربطه بالواقع والطموح، فيما يمكن في إطار التلاقح الحضاري

ومن المناسب أن نسوق تعريفا للتنمية البشرية، ومما جاء في تقرير الأمم المتحدة: ص 5

ويجب أن يكون الهدف خلق علاقة من التآزر بين النمو والسياسة الاجتماعية. فالبلدان التي تعاني من فوارق كبيرة في الدخل تستفيد من النمو بفعالية في الحد من الفقر أكثر من البلدان التي تشهد فوارق كبيرة. وتحقيق المساواة بين المجموعات الدينية والإثنية والعرقية المختلفة يسهم أيضا في القضاء على الكثير من أسباب الصراعات الاجتماعية. ويسهم التعليم والرعاية الصحية والحماية الاجتماعية والتمكين القانوني والتنظيم الاجتماعي في تمكين الفرد من المشاركة في النمو. فالسياسة الاجتماعية يجب أن تكون سياسة شاملة للجميع، لأن عدم التمييز والتساوي في المعاملة من أهم عوامل الاستقرار السياسي والاجتماعي، ويستلزم ذلك تأمين الخدمات الاجتماعية الأساسية للجميع.

وهناك مفاهيم خاصة بـ (التنمية السياسية)، و(التنمية الثقافية)، و(التنمية الاجتماعية).. وغيرها.

وما يهمنا في هذا المقام هو مفهوم (التنمية البشرية)؛ حيث اهتم هذا المفهوم بدعم القدرات الخاصة بالفرد الذي يتكون منه المجتمع، وقياس درجة مستوى معيشة هذا الفرد، ومدى تحسن أوضاعه المعيشية في المجتمع الذي ينتمي إليه.

ويرجع الاهتمام العالمي بتنمية الموارد البشرية إلى أن البشر هم الثروة الحقيقية لأيَّة دولة، ولأي أمة، وكلما تمكنت الأمة من الحفاظ على ثروتها البشرية، وعملت على تنمية قدراتها عن طريق التأهيل والتدريب المستمر، لإكسابها القدرة على التعامل مع الجديد الذي يظهر على الساحة الدولية بين الحين والآخر؛ كلما تقدمت هذه الأمة اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً بين الأمم الأخرى.

فالاستثمار في تنمية الموارد البشرية أمر هام وضروري، لما للموارد البشرية من أهمية قصوى؛ فهي الثروة الحقيقية والرئيسة للأمم، والأمم المتقدمة أيقنت تلك الحقيقة؛ فأحسنت التخطيط الاستراتيجي، ونفذت برامج محددة لتنمية هذه

الثروة البشرية على مدار عقود من الزمان، ونجحت فيما خططت ونفذت [2].

لقد أدرك مالك بن نبي العلاقة بين الإنسان والاقتصاد أو بين التنمية الاقتصادية والتنمية البشرية، يقول: "إن التغيرات التي نشاهد نتائجها بعد مدة طويلة في عالم الاقتصاد... هي في جوهرها تغيرات حضارية تعتري القيم والأذواق والأخلاق في منعطفات التاريخ. وهذا التحول لا يؤثر في عالم الأشياء... ما لم يؤثر في محتوى النفوس ذاتها طبقا للآية الكريمة: لَهُ مُعَقِّبَاتٌ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَمِنْ خَلْفِهِ يَحْفَظُونَهُ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ ۗ إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ ۗ وَإِذَا أَرَادَ اللَّهُ بِقَوْمٍ سُوءًا فَلَا مَرَدَّ لَهُ ۚ وَمَا لَهُمْ مِنْ دُونِهِ مِنْ وَالٍ ﴿١١﴾الرعد: ١١)

والآية تقع في المستوى الحضاري أي إن الاقتصاد ليس قضية إنشاء بنك وتشييد مصانع فحسب، بل هو قبل ذلك تشييد الإنسان، وإنشاء سلوكه الجديد أمام كل المشكلات.

لا يمكن معه أن نتصور نجاح خطة اقتصادية تقتنع بأرقام وإحصائيات وأدوات مادية، إن لم يكن إنجازها آخذًا في الاعتبار قيمة الإنسان ذاته، في رتبة القيمة الاقتصادية الأولى.

ومالك بن نبي يعتمد في هذه الخلاصة على كتاب جون نيف وهو بعنوان الأسس الثقافية للحضارة الصناعية فضلا عن انطلاقه من المفهوم الإسلامي[3]. وبعد هذا المدخل ننتقل إلى الجانب الواقعي الذي عكسته لنا الحضارة الأندلسية، ونستهل هذا الحديث بوقفة عند شاهد من القرن الخامس الهجري ممثلا بابن جبير من خلال رحلته المعروفة.

كأنّ الرحالة ابن جبير كان يحمل همّنا، فقد قدم لنا وجوها متنوعة، وصوراً متعددة للصراع الحضاري القائم في عصره، مما يمكن أن يؤسس عليه في محاولة وضع إطار واضح لفكرة التبادل الثقافي بين الشرق والغرب.

ولعل أبرز ما يميز وصف ابن جبير لرحلته، أنه صور التنقل بين المنطقة الإسلامية، والمنطقة غير الإسلامية، في أثناء الحروب الصليبية، والسفر على سفن غير إسلامية[4] فرحلته تعد وثيقة تاريخية دقيقة في العلاقات بين دولة الإسلام ودولة الروم، قبيل فتح صلاح الدين الأيوبي لبيت المقدس سنة 583هـ، فقد ذكر مشاهد وصفها بأنها من أعجب ما يحدث، "أن نيران الفتنة تشتعل بين الفئتين مسلمين ونصارى وربما يلتقي الجمعان ويقع المصاف بينهم، ورفاق المسلمين والنصارى تختلف بينهم دون اعتراض عليهم". فقد شاهد جيش صلاح الدين في حصن الكرك، وهو من أعظم حصون النصارى، وبينه وبين القدس مسيرة يوم، ومع ذلك، فاختلاف القوافل من مصر إلى دمشق على بلاد الإفرنج غير منقطع، واختلاف المسلمين كذلك، وتجار النصارى أيضاً لا يمنع أحد منهم ولا يعترض، وكل يؤدي الضريبة للآخر، والاتفاق بينهم، والاعتدال في جميع الأحوال. وعبر عن ذلك تعبيرا دقيقا في قوله: "وأهل الحرب مشتغلون بحربهم، والناس

---

[2] محمود حسن عيسى، اهمية الاستثمار في تنمية الموارد البشرية، مجلة الألوكة، موقع إلكتروني...تاريخ الإضافة 31/ 2007/3م. تاريخ دخول الموقع 2013/9/20م.

[3] مالك بن نبي، المسلم في عالم الاقتصاد، ط 3 دار الفكر، دمشق 1987، أعيد الطبع 2000م. ص59 ، 64.

[4] حسين نصار، أدب الرحلة، القاهرة: الشركة المصرية العالمية للنشر- لونجمان، ط1، 1991م، ص16.

في عافية، والدنيا لمن غلب".[5]

وقد سجل هذا الأمر في موضع آخر من رحلته، فقال: "ومن أعجب ما يحدّث به في الدنيا أن قوافل المسلمين تخرج إلى بلاد الإفرنج وسبيهم يدخل إلى بلاد المسلمين".[6] وأشار إلى ما كان حداً فاصلاً بين دار المسلمين ودار النصارى، ففي مدينة "بانياس" شجرة بلوط عظيمة، سميت بشجرة الميزان، سأل عن ذلك فقيل له: "هي حد بين الأمن والخوف في هذه الطريق! من أخذوه وراءها إلى جهة بلاد المسلمين أسر، ومن أخذ دونها إلى بلاد الإفرنج أطلق سبيله، لهم في ذلك عهد، يوفون به، وهو من أظرف الارتباطات الإفرنجية".[7] وكان من أثر هذا التداخل والاختلاط بين المسلمين والنصارى، أن يرى مسلما وقع في أسر النصارى ثم افتدي وبعد فدائه أظهر التنصر،[8] وأما التوبة عن النصرانية فلها سيماء، وصفة طريفة ذكرها في رجل أسلم هو وابنة عمه على الأمير مسعود أخذ الصليب الذهبي المحمى بالنار ووضعه تحت قدمه.[9]

وقد فصل الحديث عن المسلمات الجواري في صقلية، ودولة غليام اللائي يكتمن إسلامهن، وكذلك شأن عبد المسيح الذي أباح له بسره المكنون.[10] ومن وجوه الصراع ما كان بين الروم أنفسهم، ما ذكره حين وصل جزائر الرمانية، وهي تنيف على الثلاث مائة وخمسين جزيرة، وهي إلى عمل صاحب القسطنطينية، والروم يحذرون أهلها كحذر المسلمين لأنه لا صلح بينهم.[11]

التبادل الحضاري المبدئي بين الشرق والغرب، يمثل ضرورة في حالة توفر حسن النية بين الطرفين، مما تمليه ضرورة الحياة، والسنن الكونية، وهذه الحقيقة لها امتداد تاريخي عبر العصور التاريخية، ولا سيما بين الأمم التي تمثل تفاوتا فكريا وثقافيا، واختلافا في الأديان والعقائد، وكانت تعتريها أوقات صراع وحقب توتر سياسي، لاختلاف المصالح والمنطلقات، لكنها سرعان ماتعود إلى حالة الاستقرار بسبب الأواصر الثقافية المتينة التي تجمع بين الشعوب المختلفة سواء في الشرق أم الغرب.

---

[5] ابن جبير الأندلسي (ت614هـ)، رحلة ابن جبير أو اعتبار الناسك في ذكر الآثار الكريمة والمناسك، بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 2002م، ص224.

[6] نفسه، ص232.

[7] نفسه، ص33.

[8] نفسه، ص239.

[9] نفسه، ص261.

[10] نفسه، ص252.

[11] نفسه، ص243. ومن الصور التي أوردها في رحلته أن الإفرنجية من النصرانيات تقع في قصره فتعود مسلمة بعد، وأنه كان يتطلع في وقت الزلزال في قصرة فلا يسمع إلا ذكر الله ورسوله من نسائه وفتيانه، وكان يقول لهم: ليذكر كل أحد منكم معبوده، ومن يدين له تسكينا لهم، ومما رآه ص 190-192 طوائف من النصارى يبادرونه بالسلام فتعجب من سياستهم ولين مقصدهم ما يوقع الفتنة! وما رأه من زي النصرانيات زي نساء المسلمين، وهذه الأخبار بمجملها تشي عن الحرية التي كانت سائدة مع وجود الصراع السياسي.

التبادل الثقافي لا يقتصر على القيم المادية بل يتجاوزها إلى القيم الإنسانية، ويخطئ من يظن بأن الصراع الدائر اليوم هو صراع بين أغنياء وفقراء.. إنه بالأحرى.. صراع بين رؤيتين: رؤية بلا مُثُل ولا قيم ولا إنسانية، الغاية عندها تبرر الوسيلة، والآله الوحيد المعبود المقدس لديها: المال والقوة، ورؤية إنسانية ذات بعد أخلاقي وروحاني تعمل جاهدة على توظيف السلطات الجديدة التي يتيحها العلم والتقنيات الحديثة لغايات إنسانية- إلهية. ولكن بعيداً عن الأخبار التافهة للأمراء والجنرالات والحروب وأنواع السيطرة، بكل ميثولوجياتها التبريرية، هناك تاريخ الإنسان – لا تاريخ التدميرات، بل تاريخ الإبداع، الإبداع المستمر للإنسان على يد الإنسان والإخصاب المتبادل للثقافات والحضارات. هذا التاريخ المشذّب يُرينا شبه الجزيرة الأيبيرية حيث يشهد المرء نضج البشرية بفضل امتزاج ثقافات الشرق والغرب، من آسيا وأفريقيا وأوربا.[12]

لقد كان لروح التسامح أهمية كبرى، وأشار إلى ذلك غوستاف لوبون إشارة صريحة "واستطاع العرب أن يُحوّلوا إسبانية مادياً وثقافيا في بضعة قرون، وأن يجعلوها على رأس جميع الممالك الأوربية، ولم يقتصر تحويل العرب لإسبانية على هذين الأمرين، بل أثّروا في أخلاق الناس أيضا، فهم الذين علَّموا الشعوب النصرانية، وإن شئت فقل حاولوا أن يعلّموها، التسامح الذي هو أثمن صفات الإنسان، وبلغ حلم عرب إسبانية نحو الأهلين المغلوبين مبلغاً كانوا يسمحون به لأساقفتهم أن يعقدوا مؤتمراتهم الدينية...".[13] وليست المذاهب مصدر عدم التسامح في الغالب، بل الأشخاص، وكان العرق العربي من التهذيب والسماحة ما لا يحيد معه عن هذا التسامح الذي أقام الدليل عليه في كل مكان منذ بدء فتوحه".[14]

سنتوقف عند العامل الثقافي ودوره في التوثيق بين الشرق والغرب، وسيكون هذا النموذج مقتبسا من دراسة العناصر الثقافية المتبادلة بين الأدب الأندلسي والآداب الأوربية، من وجوه مختلفة في مظاهر الترجمة لآثار المسلمين العلمية، وتشير دراسات المستشرقين إلى ذلك بصراحة، فضلا عن دراسات الباحثين العرب أنفسهم، وسنشير إلى بعض هذه المظاهر ممثلة بأثر اللغة العربية في الإسبانية، وأثر الشعر الأندلسي في الشعر الغنائي الأوربي، وانتقال القصة العربية إلى أوربة، وكان مما يعزز هذا التبادل الثقافي وجود بعثات علمية إلى الأندلس من أوربة.

وتشير الدراسات الحديثة كذلك إلى وجود تبادل دبلوماسي من خلال سفارات متبادلة، منها عشر سفارات، تسع منها كانت المبادرة فيها للقسطنطينية، عدا السادسة التي كانت فيها المبادرة للمسلمين، وقد حضيت السفارات الثلاث الأولى منها بسفارات جوابية، واستطاع عبد الرحمن الحجي من تحديد تواريخها بشكل دقيق في السنوات: 840/225 و947/336 و947/338 و951/340 وبعد 951/340 و962/351 و972/361 وبعد

[12] روجيه غارودي، الإسلام في الغرب: قرطبة عاصمة الروح والفكر، بيروت: دار الهادي، 1990م، ص 7.

[13] غوستاف لوبون، حضارة العرب، ترجمة: عادل زعيتر، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1964م، ص276.

[14] نفسه، ص570.

377-392 /976-1002 و392-399/ 1002-1008 وسفارة في عهد الحكم المستنصر لم يعرف تاريخها على وجه الدقة.[15]

ولنا أن نشير إلى عدد كبير من السفارات تبودل بين الأندلس وأوربا الغربية خلال قرون التواصل الحضاري، التي يمكن أن تكون هي قرون الازدهار الحضاري في الأندلس، بحدود خمسة قرون، وهذه السفارات كانت تثمر عن اتفاقيات سلم تعقد لآجال محددة، وقد كرّست رسالة علمية لرصده بدقة خلال العصر الأموي.[16]

ويرى عبد الرحمن الحجي أن تأسيس علاقات دبلوماسية كانت غالباً ناشئة للحاجة المتبادلة أو أسباب أخرى. تقريبا (التي قادت إلى احتكاك أو إلى مشاكل عامّة تحتاج لأن تُحل) كانت عاملاً مهماً لنمو النشاط الدبلوماسي. لكن الدبلوماسية بين الأقطار البعيدة كانت مؤسسة فقط عندما تظهر حجة. من هنا كان النشاط الدبلوماسي بين كلتا إسبانيا الشمالية والأندلس من ناحية، وبين الفرنج من ناحية أخرى، غالباً قائمة على حقيقة أنهم كانوا جيراناً (متاخمين).[17] وقد حظيت سفارة يحيى الغزال بعناية الدارسين، وما صاحبها من مواقف طريفة تصور التبادل الثقافي بين الأندلسي والدنماركي فيما لا يتسع المقام بذكره.

جاءت رسالة المعهد المصري في مدريد لتؤكد على لسان سامي النشار"أن تاريخ أسبانيا المسلمة هو حظ مشترك بين العرب والأسبان، كان لهم المكان وكان لنا الزمان، بل إنهم اشتركوا أيضا في بعض عناصر هذا الزمان، إن التزاوج بين الإثنين كان ملحوظا فاختلط الدم العربي بالدم الإسباني وعمل الإثنان سويا في الصرح الجديد".[18]

وجاءت إشارة الباحثين إلى مداخل التبادل الثقافي بين الحضارة العربية والغربية، بين الشرق والغرب وسماها سعيد عبد الفتاح عاشور(معابر المدنية الإسلامية) وحددها بأربعة[19] هي: إسبانيا، وصقلية، والشرق الأدنى، والحروب الصليبية، وحركة الترجمة. بات من المؤكد أن الأدب العربي في الأندلس كان رافداً من الروافد التي صبت في الأدب الأسباني بوجه خاص، وفي الآداب الأوربية بشكل عام. ولم يكن الأدب سوى فرع من فروع الشجرة الكبيرة التي نمت في الأندلس وأتت ثمارها المتنوعة في ميادين المعرفة كافة. في شبه الجزيرة الأيبرية بل تجاوزها إلى دول أوربية أخرى.

يقرر أكثر الدارسين أن الأندلس وصقلية كانتا أوسع منفذين وبابين، انتقلت عنهما ضروب المعرفة والثقافة إلى أوربة في القرون الوسطى ولقد أستمر هذا التأثير قروناً طويلة فقد أقر بهذا التأثير جل المستشرقين من المتخصصين في دراسة الحضارة الأندلسية وآدابها، إن لم يكن جميعهم وذهبت دراسات أخرى إلى تبيين أثر الشخصية العربية وملامحها

---

[15] عبد الرحمن الحجي، العلاقات الدبلوماسية بين الأندلس وبيزنطة حتى نهاية القرن الرابع الهجري، أبو ظبي: المجمع الثقافي دولة الإمارات المتحدة، ط1، 2003م، ص 127-128.

[16] عبد الرحمن الحجي، العلاقات الدبلوماسية الأندلسية مع أوربا الغربية خلال المدة الأموية، أبو ظبي: المجمع الثقافي، 2004م.

[17] حجي، العلاقات الدبلوماسية الأندلسية مع أوربا الغربية، ص382.

[18] مجلة المعهد المصري بمدريد، العدد 1953،1 ، ص د.

[19] عاشور سعيد عبد الفتاح، المدنية الإسلامية وأثرها في الحضارة الأوربية، القاهرة: دار النهضة العربية، ط1، 1963م، ص47.

في المجتمع الأسباني الحديث.[20]

وكان من أثر هذا الانفتاح على الحضارة الأوربية إقبال المتنورين من علماء أوربة على الثقافة العربية بكل ضروبها وانكبابهم عليها بنهم وشغف شديدين، ولم يكن نقل هذه الحضارة ليتم بين عشية أو ضحاها، فقد ظلت ترجمة كتبهم المصدر الوحيد للتدريس في جامعات أوربة خمسة أو ستة قرون فيما يذكره غرستاف لوبون.[21]

ومن الخطأ أن نتصور أن تأثير الحضارة العربية في الحضارة الأوربية اقترن بسنوات سيادة دولة المسلمين في الأندلس، إذ إن هذا التأثير لم ينته بسقوط غرناطة سنة 897هـ بل استمر بعد ذلك ممثلاً في المورسيكيين، ومن هنا يرى الباحثون أن وجودهم استمر ماثلاً محسوساً طيلة تسعة قرون على الأقل، وهو مدة كافية لكي يترك العرب في الشعبين الأسباني والبرتغالي من رواسب حضارتهم ما لا يزال سمة واضحة لهما حتى اليوم.[22]

وأما الوجود العربي في جزيرة صقلية فقد استمر حوالي ثلاثة قرون بعد افتتاحها (212- 484هـ) ولم يكن دورها أقل من شقيقتها -الأندلس- في الإشعاع الحضاري، وكان أثرها في الآداب مباشراً في إيطالية مما أدى إلى ابتكار الشعر الوطني حيث بدأت العناية بقرض الشعر مما أدى إلى نهوض الشعر الإيطالي. ولقد اضطرت مدينة (جنوه) أن تؤسس مدرسة لتعليم اللغة العربية سنة 1207م، يدل على ذلك وجود كلمات عربية في لغة هذه المدينة، وفي جميع اللغات العامية في جميع المدن الإيطالية التي كانت تتجر مع الشرق وصقلية [23].

لقد أثبت أماري المواطن الصقلي أن صقلية مدينة للعرب بحضارتها، كما أن إيطاليا مدينة لصقلية باقتباس معالم الحضارة العربية.[24] وكان له الفضل في أنه جمع تراث صقلية، وأصبح ما قام به أساسا للدارسين العرب. لقد شعر أبناء الجيل الأول بقيمة التراث الذي وصل إلى إسبانيا مباشرة، وقال كوديرا (1917) مقولته بعيدا عن التعصب: "إن من الخطأ العمل على أوربة إسبانية، بل الواجب هو تعريب أوربة، وعلى إسبانية أن تسترد دورها القديم في هذا التعريب".[25]

وفي الاتجاه الأدبي يرى جلال مظهر أن شواهد التاريخ قد دلت بوضوح أنه لم ينشأ مثل هذا الأدب في أي جزء من أجزاء أوربة، فيما عدا أسبانية وصقلية بطبيعة الحال.[26]

---

[20] ينظر ما كتبه عادل البكري، "الملامح العربية في المجتمع الأسباني الحديث"، في مجلة الأقلام، 6/59- 68، بغداد سنة 1967م. وأسعد حومد، منتخبات مما كتبه الغربيون عن الحضارة الإسلامية في الأندلس في: محنة العرب في الأندلس، بيروت: المؤسسة العربية، ط2، 1988م.

[21] لوبون، ص569.

[22] مركز تبادل القيم الثقافية بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، أثر العرب والإسلام في النهضة الأوروبية، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، 1970م، ص27.

[23] أحمد علي الملا، أثر العلماء المسلمين في الحضارة الأوروبية، دمشق: دار الفكر، 1981م، ص124.

[24] نفسه، 124.

[25] مصطفى الشكعة، مناهج المستشرقين في الدراسات العربية الإسلامية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، 1980م، 2/ 283.

[26] جلال مظهر، أثر العرب في الحضارة الأوروبية، بيروت: منشورات دار الرائد، 1967، ص355.

لقد كرّست دراسات كثيرة لتتبع آثار الحضارة الأندلسية على أوربة، ومن هذه الدراسات التي تتبعت جذور التأثيرات وأبعادها، الدراسة القيمة التي اشترك في تأليفها مجموعة من المتخصصين بعنوان أثر العرب والإسلام في النهضة الأوربية، ومن فصول الكتاب التي تهمنا ما كتبه محمود علي مكي وسهير القلماوي عن التأثيرات في مجال الأدب، وكتاب جلال مظهر أثر العرب في الحضارة الأوربية، وكتابان لمحمد مفيد الشوباشي بعنواني "العرب والحضارة الأوربية"،[27] و"رحلة الأدب العربي إلى أوربا"،[28] وكتاب "شمس العرب تسطع على المغرب" للمستشرقة الألمانية زيغرد هونكة.[29]

لقد مضت مراحل التأثير في الحضارة الغربية في ثلاثة أشواط وهي:[30]عصر التأثير غير المباشر، وعصر الترجمة من العربية إلى اللاتينية، وعصر الاستعراب قمة التأثير العربي. ويتمثل في العصر الأول تأثير الأندلس في الحضارة الأوربية عن طريق البعثات العلمية التي كانت تفد إليها في عصور متقدمة حيث وفد الراهب الفرنسي جربرت دي أورياك في عهد الحكم المستنصر، وأصبح فيما بعد بابا روما، وكان له دوره البارز في نشر علوم العرب.

وقد تتابعت البعثات الأوربية على الأندلس بشكل متواتر وزادت أعداد الوافدين عليها حتى بلغت سنة 312هـ زهاء سبعمائة طالب وطالبة وكان بعض هذه البعثات يضم عدد من الطالبات على نحو ما حصل حين أوفد ملك ولز بعثة برئاسة ابن أخيه تضم ثماني عشرة فتاة من بنات الأشراف والأعيان.

ويشير أحد الدارسين إلى بعثة كان قوامها مئتين وخمسة عشر طالباً وطالبة قدمت إلى الأندلس اتفق أن اعتنق ثمانية منهم الإسلام فأقاموا مدة حياتهم في الأندلس، ومن هؤلاء الثمانية ثلاث فتيات تزوجن من رجال الأندلس وأنجبن عدداً من العلماء منهم عباس بن فرناس.[31]

وأما العصر الثاني فيتمثل في معهد الترجمة الذي أسسه مطران طليطلة ريموندو 1126- 1152م ويعد من كبار مترجمي عصره، واستمرت حركة الترجمة في القرن السابع الهجري مقرونة بشخصية الفونسو العاشر الملقب بالعالم (650-681) حيث انتشرت حركة ترجمة الكتب من العربية ولم تقتصر على كتب العرب أنفسهم بل كتب الأمم الأخرى التي ترجمت إلى العربية. وأما العصر الأخير فيمثل القرون الثلاثة الأخيرة من السيادة العربية في الأندلس وقد اتصف هذا العصر بـ "القبول الأعمى لكل ما هو عربي والنظر إليه بوصفه الحجة النهائية".[32]

لقد أقر الباحثون بأن روجر بيكون مؤسس المنهج التجريبي، تعلم العربية والعلم العربي بالجامعات الأندلسية بطليطلة، ولم يكن إلا واحدا من رسل العلم والمنهج الإسلامي، وقد قرر بأن معرفة العرب وعلمهم هم الطريق الوحيد

---

[27] صدر ضمن سلسلة المكتبة الثقافية، رقم 43، القاهرة: 1961م.

[28] سلسلة مكتبة الدراسات الأدبية، رقم 47، القاهرة: دار المعارف، 1968م.

[29]. زيغرد هونكه، شمس العرب تسطع على الغرب، نقله من الألمانية فاروق بيضون وكمال دسوقي، بيروت: دار صادر، ط 8، 1963م.

[30] خليل السامرائي وآخرون، تاريخ العرب وحضارتهم في الأندلس، الموصل: جامعة الموصل، 1986م، ص474- 487.

[31] سليم طه التكريتي، "أوربا ترسل بعثاتها إلى الأندلس"، في مجلة الوعي الإسلامي، الكويت: 1968م، العدد 37، ص90. والسامرائي وآخرون، ص476.

[32] السامرائي وآخرون، ، ص479.

للمعرفة الحقة لمعاصريه.[33]

وكانت ميادين المعرفة الاخرى على تنوعها قد أفادت فائدة مباشرة من معارف المسلمين في مجال علم النفس والفلسفة والتاريخ والجغرافيا والمعارف الملاحية والعمارة والموسيقا، وقد كشف لومبا أثر ابن حزم في تصوره للنفس باعتبارها جسما على الفكر الفلسفي الإنساني[34] ويقرر لوبون أنه "لا يوجد في إسبانيا المعاصرة من أعمال الرّي سوى ما أتمّه العرب".[35]

سنتوقف وقفة متأنية لتبين مجالات التبادل الثقافي – فيما يعنينا– في ثلاثة اتجاهات:

4. بين اللغة العربية واللغة الأسبانية.
5. بين الشعر الأندلسي والشعر الغنائي الأوربي.
6. بين القصة العربية والقصة الأوربية.

إن كل اتجاه من هذه الاتجاهات اختصته دراسات الباحثين بالعناية والدرس، ولاسيما بعد أن ازداد اهتمام العرب بدراسة تراثهم والتعرف على أبعاد تأثيره في الآداب العالمية .. فضلاً عن دراسات الغربيين أنفسهم التي نظرت إلى هذه القضية على أنها جزء من تاريخها الأدبي .. فكان الموقف بعيداً عن روح التعصب والانحياز قريباً من الموضوعية والنزاهة العلمية، مما حدا بالكثيرين إلى عدم إنكار هذه الظواهر، وعدم التردد في الإقرار بفضل الأدب الأندلسي، وتتبع هذه التأثيرات خطوة فخطوة.

1. بين اللغة العربية واللغة الأسبانية:

ومن أقدم المحاولات لرصد آثار اللغة العربية في اللغتين الأسبانية والبرتغالية ما قام به فرانشيسكو مارينا حين أحصى الألفاظ القشتالية ذات الأصل العربي المختصر وذلك سنة 1805 يليه المعجم اللغوي الذي أعده دوزي وانجلمان بعنوان معجم الكلمات الأسبانية والبرتغالية المشتقة من العربية، وصدرت الطبعة الأولى منه سنة 1861م، وألف إيكيلاث: معجماً اشتقاقياً للكلمات الأسبانية ذات الأصول الشرقية، غرناطة 1886م.

وتتابعت المؤلفات في هذا الاتجاه على نحو ما يحصيه حكمت الأوسي في بحثه عن التأثير العربي في الثقافة الأسبانية،[36] فيشير إلى بحوث تناولت الألفاظ العربية الأسبانية والبرتغالية وبعض اللغات الأوربية الأخرى، ومن الدراسات التفصيلية التي

---

[33] Briffault, Robert. (1919). The Making of Humanity. London: G. Allen & Unwin ltd. P. 201
وينظر كذلك سامي النشار ، المقال الافتتاحي، في مجلة المعهد المصري في مدريد. العدد 1، 1953م، ص. ب

[34] خواكين لومبا، المقال الافتتاحي، في مجلة المعهد المصري بمدريد، ص ب، العدد 29، 1997م.

[35] عبد الفتاح، ص53 .

[36] سلسلة الموسوعة الصغيرة رقم152، بغداد: دائرة الشؤون الثقافية 1984م، ص57 وما بعدها.

كتبت مبكراً دراسة المستشرق ليفي بروفنسال[37] عن أثر العربية في اللغة الأسبانية وهو في أصله محاضرة ألقاها في الجامعة المصرية سنة 1938م، ويقرر فيها أن اللغة الأسبانية وجدت نفسها مضطرة على أن تأخذ من اللغة العربية لتستطيع التعبير عن المفاهيم الجديدة، وبخاصة في مجال المؤسسات والنظم والحياة الخاصة، والبرهنة على هذا غنية بالشواهد الواضحة على نحو فريد، فمن تلك الألفاظ التي ما تزال مستخدمة في اللغة الأسبانية في التنظيمات العسكرية: (الفارس AlFerez) على رتبة الملازم، و(الطليعة Atalaya) على مقدمة الجيش، و(الساقة Zaga) على مؤخرته .. وغيرها.

وما زالت المفردات المتصلة بالتحصين تحتفظ إلى الآن بالمعنى نفسه الذي كانت عليه في العصر الإسلامي. وبعد أن يعدد ألفاظاً كثيرة في هذا الاتجاه يقول: "سوف تطول بنا الرحلة بعيداً وربما أدى بنا الإسهاب إلى الملل إذا حاولنا أن نستقصي المفردات التي دخلت لغة الحياة اليومية ومن ثم سوف نقتصر هنا على الإشارة إلى الأنواع المتعلقة بمعاني الكلمات"[38] ومن أمثلة ذلك أسماء الأمكنة التي لما تزل قائمة حتى وقتنا هذا، والألفاظ الزراعية في لغة الفلاحين الصميمة، وفي هذا المقاييس والموازين وصيد البحر ومعاجم النبات، ويتجاوز الأمر ذلك إلى الألفاظ الحضارية المتصلة بحياة الترف والرخاء، فقد استخدموا ألفاظاً عربية خاصة بقص الشعر وتسريحه، والملابس والأحذية "فملابس السيدات المسيحيات تزدان من قبل أن تسقط أسبانيا الإسلامية حتى بعد أن استردها المسيحيون على حد سواء، بأروع وأغلى الملابس العراقية وكانت تحمل أحياناً اسمها العربي نفسه فيقال الجبة (Algu bas) والدراعة (adorras) وهي جبة ذات أزرار واللحاف (allihafes) وهو المعطف من الفراء والمبطنة والقماش المقصب (alrexi) والنسيج الحريري (الطراز) (altiraz).

وقد ذكر الشقندي يعدد مزايا مرسية "اختصت بالبسط التنتلية التي تسفر لبلاد المشرق". وكلمة "دنتيل" التي دخلت عديدا من اللغات للدلالة على نوع من الوشي إنما هي تحريف لكلمة "تنتالي".[39] والواقع اللغوي يدل على التسامح الموجود بين اللغات والأديان أربع لغات، العربية الفصحى والعامية واللاتينيه والرومانثية.

ويشير المستشرق مونتكمري واط[40] على نحو تفصيلي إلى أبعاد التأثير اللغوي للعربية في فنون الملاحة والمنتوجات الزراعية والمعادن وفي ضروب حياة الترف فيؤكد أن أكثر أسماء الآلات الموسيقية من أصل عربي مثل العود (Lude) والقيثارة (guitar) والربابة (rebec) والنقّارة (naker) مما يشير إلى أن هذه الآلات دخلت أوربة بوساطة العرب، وهو ما يؤكده عبد الرحمن الحجي في دراسته عن الموسيقى الأندلسية.[41] وكان من أثر التبادل اللغوي أن بعض المفردات

---

[37] ليفي بروفنسال، الحضارة العربية في أسبانيا، ترجمة: الطاهر أحمد مكي، القاهرة: دار المعارف، 1979م، ص115.

[38] نفسه، ص117.

[39] محمد أحمد الشافعي، "الكناشة الأندلسية" في مجلة المعهد المصري 29/ 34/ 1997، نقلاً عن المقري الأندلسي، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، 221/3

[40] و. مونتكري واط، تأثير الإسلام على أوربا في العصور الوسطى، ترجمة: عادل نجم عبود، الموصل: دار الكتب، ط1، 1982م، ص42.

[41] عبد الرحمن الحجي، تاريخ الموسيقى الأندلسية، بيروت: دار الإرشاد، ص111.

العربية خضعت للّواحق الإسبانية في مثل كلمة فندقير fundalari أي فندقي، وكلمة حاريله، harella بدلا من حويرة، تصغير حاريه. وفي مثل ألفاظ: ألما وألبا وأشت ومطر التي دخلت في لغة أهل الأندلس، بمعنى: نفس وفجر وهذا وأم.[42]

ومن الدراسات التي تناولت هذه الظاهرة كذلك ما كتبه لطفي عبد البديع حيث قدم إحصاءً مماثلاً لسالفيه يقرر معه أن رحلة في عالم الألفاظ لكفيلة بأن يقف منها المرء على تغلغل اللغة العربية في مناطق الحياة بشبه الجزيرة الأيبرية،[43] ولا يفوتنا أن ننوه ببحث المستشرق الأمريكي وليم إليوت الذي كرّسه لتتبع بعض تأثيرات العربية في الأسبانية الحديثة.[44]

ومع هذا التداخل بين اللغة العربية واللغتين الأسبانية والبرتغالية يقرر عباس محمود العقاد،[45] أن هذه المفردات تملأ معجماً غير صغير، ولكنه يرى أن العبرة ليست بدخولها في صفحات المعاجم ولكن بدخولها في الحياة الاجتماعية والمقاصد النفسية لأنها لم تتمثل على الألسنة إلا بعد أن تمثلت في أحوال ونوازع الإحساس والتفكير.

ويؤكد هذه الفكرة حكمت الأوسي حين يجد أن التأثيرات العربية لا تقتصر على بقايا آثارنا أو أطلالها هنالك وإنما هي ظاهرة شائعة في أخلاق القوم وطباعهم وعاداتهم بل حتى في دمائهم وسحنائهم،[46] ويقرر أنه على الرغم من القوانين التي صدرت بمنع استعمال الألفاظ العربية في الأسبانية فإنه لا يزال اليوم أكثر من سبعة عشر بالمائة من مفرداتها عربي الأصل وهو يشكل أكثر من أربعة آلاف كلمة.

ومن التأثيرات العربية الواضحة استخدام صوتي الخاء والثاء، فالأسبانية هي الوحيدة التي تستخدمهما بين اللغات اللاتينية، وكذلك استخدام (ال) التعريف التي دخلت كثيراً من الكلمات الأسبانية، حتى أن بعض الدارسين قرر أن كل كلمة أسبانية تبدأ بهذين الحرفين Al هي عربية الأصل.[47]

فقد رصد حكمت الأوسي تركيبات وصيغاً لغوية ترجمت حرفياً عن العربية فاجتمع لديه منها حوالي أربعين تعبيراً، يسوق بين يدي كلامه أمثلة من هذه التعابير التي يجد ما يناظرها في عاميتنا العراقية ثم يتأول هذه الظاهرة ويعللها .. وقد أتيح للأوسي بوصفه عراقياً أن يرصد الظواهر ذات الصلة بالبيئة العراقية لغة وأمثالاً وعادات ... بعد أن أقام في مدن أسبانية حقبة من الزمن.[48]

[42] منجد مصطفى بهجت، الأدب الأندلسي: من الفتح حتى سقوط غرناطة، عمان: دار الياقوتة، ط2، 2006م، ص42.

[43] لطفي عبد البديع، الإسلام في أسبانيا، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1958م، ص113.

[44] بحث في مجلة آداب الرافدين، الموصل: 1978م، العدد 9، وقد عمل مدرساً في جامعة الموصل في الأعوام 1978-1980م.

[45] عباس محمود العقاد، أثر العرب في الحضارة الأوروبية، القاهرة: دار المعارف، 1946م، ص68.

[46] حكمة علي الأوسي، فصول في الأدب الأندلسي في القرنين الثاني والثالث للهجرة، بغداد: مطبعة سلمان الأعظمي، 1971م، ص146.

[47] نفسه، ص148.

[48] نفسه، ص163.

ومن الأمثلة ما يرويه عن شيخ أسباني هو فرانشيسكو ديسكالث أنه كان يعيش عيشة العرب، يحتفل بالمناسبات التي يحتفلون بها ويغني أغاني عربية، ويحث جيرانه على صيام رمضان، ويقال إنه كان يتجول من مكان إلى آخر وهو يعزف على عوده وبرفقته شخص يساعده ويشترك معه في الغناء والضرب على الدف، وكانا يغنيان أغنيات يذكرون فيها اسم (محمد) ρ، وكانا مولعين خاصة بأن يغنيا باللغة العربية بهذا المعنى: "أيها الناس صوموا في هذا الشهر المبارك كما اعتدتم أن تفعلوا لكي تكسبوا الجنة"[49] ويشير أحد الباحثين إلى وجوه أخرى من ظواهر التأثر بالمجتمع العربي في الأندلس هو عبد الرحمن الحجي فيذكر أن الأسبان تبنوا عن طواعية بعض العادات الإسلامية، كالختان، وتوقفوا أحياناً عن أكل لحم الخنزير، كما اتخذوا العربية لغة أخرى، وتسموا بالأسماء الإسلامية إلى غير ذلك.[50] وكل هذه الظواهر انعكاس لانتشار اللغة العربية في الأندلس في عصر مبكر، وعلى الرغم من استمرار أختها اللاتينية التي كانت موجودة من قبل، فإنها أصبحت لغة الأدب على نحو ما جاء على لسان الفارو القرطبي.[51]

2. أثر الشعر الأندلسي في الشعر الغنائي الأوربي:[52]

تتوقف الدراسات المقارنة عند أبعاد التأثير الذي تركه الأدب الأندلسي من حيث الشكل والمضمون في الآداب الأوربية، وفي مقدمتها الأدب الفرنسي والأسباني ..وكما تعترف الدراسات بفكرة التأثير بسبب الصلات الحضارية التي كانت بين العرب والأوربيين فإننا نجد من الصعوبة أن نتتبع مجالات تأثير الأدب، لاسيما أن هناك مجالات شائعة ليس من السهل أن تحدد، ولكنها دالة بطبيعتها على العطاء العربي.[53]

ومن أقدم الأصوات الأوربية التي ارتفعت بحقيقة التأثير ما ذكره العلامة الإيطالي باربيري G.M. Barbieri منذ القرن السادس عشر الميلادي،[54] ثم أكد الفكرة الأب الأسباني خوان أندريس حين نشر كتاباً بالإيطالية في سبعة

---

[49] نفسه، ص163.

[50] الحجي، تاريخ الموسيقى الأندلسية، ص112.

[51] بهجت، ص 35. وينظر بالنثيا، تاريخ الفكر الأندلسي، ترجمة: حسين مؤنس، القاهرة: دار النهضة المصرية، 1955م، ص486، وجرونبارم، حضارة الإسلام، ص81-82، نقلا عن عبد الفتاح ص52، وفيها يقول:"إن إخواني في الدين يجدون لذة كبرى، في قراءة شعر العرب وحكاياتهم، ويقبلون على دراسة مذاهب أهل الدين والفلسفة المسلمين، لا ليردوا عليها وينقضوها، وإنما لكي يكتسبوا من ذلك أسلوباً عربياً جميلاً صحيحاً، وأين تجد الآن واحداً من غير رجال الدين، يقرأ الشروح اللاتينية التي كتبت على الأناجيل المقدسة؟ من –سوى رجال الدين– يعكف على دراسة كتابات الحواريين، وآثار الأنبياء والرسل؟ يا للحسرة!! لقد أنسي النصارى حتى لغتهم، فلا تكاد تجد في الألف منهم واحداً، يستطيع أن يكتب إلى صاحبه كتاباً سليماً من الخطأ، فأما عن الكتابة في لغة العرب، فإنك واجد منهم عدداً عظيماً يجيدونها، في أسلوب منمق، بل هم ينظمون من الشعر العربي، ما يفوق شعر العرب أنفسهم فناً وجمالاً".

[52] ينظر بحث بروفنسال بعنوان "الشعر العربي في الأندلس وأثره في الشعر الأوربي"، في مجلة الكتاب المصرية، 1947م، مجلد4، ج7، السنة 2، ص1036.

[53] مركز التبادل واليونسكو، ص24.

[54] عباسة محمد، أثر الشعر الأندلسي في شعر التروبادور، جامعة بغداد، 1983م، ص189.

مجلدات بعنوان أصول كل الآداب وتطورها وأحوالها الراهنة (بارما 1782–1799) وأعاد نشره في روما في ثماني مجلدات بين سنتي (1808 . 1817) وفحوى الكتاب أن النهضة التي قامت في أوربة في كل ميادين العلوم والفنون والآداب، والصناعات إنما كانت بفضل ما ورثته عن حضارة العرب، ونظرته هذه كانت أشبه بإلهام عبقري[55].. وقد رأى كذلك: "أن الشعر الأسباني إنما نشأ أول مرة، تقليداً لشعر العرب وأن اختلاط النصارى والمسلمين كان من الطبيعي أن يدفع الأول إلى تقليد الآخرين".[56]

ويقرر محمد مفيد الشوباشي أن تأثير الأدب الأندلسي لم يكن عابراً أو سطحياً بحيث يمسها مساً عابراً أو سطحياً بل إنه يجد فيها نهضة أدبية كبيرة غيرت من واقع حاله كما غيرت مضامينه وصوره بعد أن كان إغريقي الموضوع لاتيني اللغة منعزلاً عن الجماهير .. ثم اتصل بالجماهير .. بعد أن كتب بلغاتهم الوطنية وكان هذا التحول بسبب اتصاله بالأدب العربي، ولم يكن من السهل تبدل تلك الحال إلا بهبوب نسمات منعشة من أدب متجدد الألوان، فقد أمد الأدب العربي أوربة الغربية بالنماذج الأدبية التي كانت تحتاج إليها، وحول أدبها إلى اتجاهات جديدة كانت السبب في انطلاقه قدماً في طريق السمو الفني[57] وهكذا طلعت من أسبانية وإيطالية خلال القرن الثاني عشر بشائر نتاج أدبي كتب بلغتيهما، وتضمن لوناً جديداً من الأفكار والمعاني.[58]

ويؤكد الباحثون على تأثير الشعر العربي في بواكير الشعر الغنائي الأوربي، وقد كانت الخطوة الأولى في هذا الطريق الدهشة التي أصيب بها الدارسون حين فوجئوا بظهور شعر التروبادور في أوائل القرن الثاني عشر الميلادي دون أن يعرفوا له جذوراً أوربية فقال ديينيز: "بما أن هذا الشعر يختلف عن بقية الأشعار الأخرى والسرعة التي تطور بها فهو يشبه الجن الساحرة التي تظهر فجأة من تحت خاتم أحد السحارين"، وقال بيزولا: "إن الأدب الكورتوازي الفرنسي والبروفنسي في نهاية القرن الحادي عشر الميلادي وبداية الثاني عشر يظهر وكأنه خرج من العدم، ويتعجب فوريال من هذا الشعر الغنائي العاطفي الذي لا مثيل له في تاريخ الشعر الأوربي.

أما المستشرق بريفو فيرى أن أوربة مدينة في كل شيء إلى العالم الإسلامي وأنها في أدبها متأثرة بالشعر الأندلسي ولاسيما في أغراضه الجديدة كموضوع الألبا وأغنية الربيع إذ ليس هناك أي شعر أوربي، شعبي وغير شعبي، فرنسي أو أجنبي، يشهد ولو من بعيد بأي تشابه للشعر البروفنسي اللاحق للشعر الأندلسي. لم تكن هذه الدعوة ميسورة الوقع على الباحثين المعاصرين للأسباني خوان أندريس بل كان رد الفعل بينهم عنيفاً ولم تلق دعوته تجاوباً حتى منتصف القرن التاسع عشر حيث تجددت الفكرة والاهتمام بمسألة تأثير الشعر الغنائي في الشعر الأوربي فكان ممن وقف عندها: همر

---

[55] مركز التبادل واليونسكو، ص41. والأوسي، فصول في الأدب الأندلسي، ص151. وأيضاً له، التأثير العربي في الثقافة الأسبانية، ص33.

[56] الشوباشي، العرب والحضارة الأوروبية، ص32.

[57] نفسه، ص31.

[58] تنظر هذه الأراء وأمثالها عند عباسة محمد.

بور جشتال، وتابعه الألماني فون شاك.

وإذ يستعرض محمود علي مكي[59] هذه الآراء يجعل سنة 1912 سنة حاسمة في هذه القضية حيث خرج ريبيرا بنظريته الجديدة التي تشير إلى وجود شعر غنائي مكتوب باللاتينية الدارجة في الأندلس الإسلامية وكانت هذه النظرية ثورة عارمة أحدثت دوياً هائلاً فيما يتصل بمولد الشعر الأوربي الغنائي حيث وجد ريبيرا أن الشعراء البروفنسيين والتروبادور لم يفعلوا أكثر من تقليد نماذج الوشاحين والزجالين الذين سبقوهم بقرنين على أقل تقدير.

وجاء المستشرق الجيكي نيكل سنة 1933 ليعزز نظرية ريبيرا حين نشر ديوان ابن قزمان ودرس الشعر الغنائي على جانبي جبال البرتات، ويمضي محمود علي مكي في تتبع أنصار هذه النظرية فيذكر ثالثاً هو المستشرق الأسباني بيدال في كتابه الشعر العربي والشعر الأوربي، 1938، ثم المستشرق الإنكليزي شتيرن في بحثه الخرجات الأسبانية في الموشحات العبرية، ويتوج هذه الجهود غرسيه غومس حين يكتشف مخطوطاً نفيساً لابن بشري الغرناطي يتضمن أربعاً وعشرين خرجة باللاتينية الدارجة.

وإذ يتفق مؤرخو الآداب الأوربية بأن شعر شعراء التروبادور وأولهم جيوم التاسع دوق إيكتيانيا وكونت بواتييه (1071 . 1127م) ثم سير كامون وماركابرو . وبيرد ألفتي وجوفر روديل تمثل أقدم شعر غنائي عرف في أوربا، حتى اكتشاف الخرجات في الموشحات الأندلسية، حيث تتبين أواصر الشعر الغنائي بين الأدبين العربي والأوربي ويكون جيوم التاسع حلقة الوصل بين التوشيح الأندلسي والشعر الأندلسي والشعر الغنائي في أوربة وتتوثق هذه الصلات والوشائج بين الأدبين بالشعراء الآخرين.[60]

وقد قطعت الدراسات الأوربية المتصلة بهذا الموضوع شوطاً بعيداً ثم أعقبتها دراسات لباحثين عرب في مقدمتها دراسة الباحث الجزائري عباسة محمد تناول الباحث فيها الموشحات والأزجال في نشأتها وخصائصها، واختص التروبادور وخصائصه من حيث الشكل والمضمون وعلاقته بشعر الموشحات الكورتوازية والقصيدة الغزلية والألبا (أغنية الفجر) والباستوريلا وشعر الرثاء والشعر الديني وغيرها مما أوقفنا على مظاهر تأثره بالشعر الأندلسي. وقد وقف عباسة عند عوامل التأثير والتأثر في الشكل الفني لقصيدة التروبادور وفي الموضوع.وقد أفاد الباحث فائدة كبيرة من مصادره الأجنبية التي جاوزت الثمانين معتمداً في رصد الظاهرة على نصوص تطبيقية.

وأما محاولة عبد الإله ميسوم الباحث الجزائري أيضاً فتتجلى في كتابه تأثير الموشحات في التروبادور، وهي محاولة تسبق جهد زميله المتقدم بعدة سنوات[61] فهي تصب في معين واحد وتتجلى هذه الحقيقة من خلال أبوابها الأربعة التي تناول فيها ظهور الموشحات في الثقافة الأندلسية، وعوامل تأثير الأندلس في جنوب فرنسا، والتروبادور البروفانسيين، ثم

---

[59] مركز التبادل واليونسكو، ص41- 44.

[60] نفسه، ص53.

[61] الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع،1981م. وتشير مقدمة الباحث إلى أن الكتاب رسالة علمية أنجزت سنة 1976م.

مظاهر تأثير الموشحات في التروبادور.

إن فن الموشحات من معجزات قرطبة التي تركت أثرا لا يمحى في الموسيقى العالمية... وأن كل الفنون الشاملة في أمريكا الجنوبية والمكسيك ليست إلا نسخا نتجت عن تكاثر الموشحة التي مازالت تعيش في ثوبها القرطبي من الخليج إلى المحيط.[62] ومن الباحثين الأسبان تناول المستشرق الكبير بالنثيا في بحثه الشعر الأندلسي وتأثيره في الشعر الأوربي، نصوصاً شعرية عربية كثيرة لولّادة وابن عمار وابن خفاجة وأبي بحر التجيبي وأبي فرج الجياني وغيرهم، ليوضح مجالات التأثير في شعر التروبادور والشعر القطلوني والبرتغالي والإيطالي والأسباني.[63]

ويبدو من الغريب حقاً أن يظهر شعر التروبادور في فرنسة قبل ظهوره في أسبانية، ولكن الظروف التي اقترنت بأول شعرائه توضح سر ذلك، إذ إنها كانت مختصة بجيوم التاسع أقدم تروبادور من الفرنسيين على نحو ما يوضح سعد إسماعيل شلبي.[64] ومن نماذج الموشح المبكرة هذه القصيدة لماركابرو (ق 12) بالفرنسية:[65]

ما لذ لي شرب راح	Ai como es encalada
على رياض الأقاح	La falsa razos duarada
لولا هضيم الوشاح	Deman tatos vai triada
إذا أتى في الصباح أو في الأصيل	Va ben es fols qui s'I fia
أضحى يقول:	Da vos datz
ما للشمول	Ca plombatz
لثمت خدي	Vos gardatz

[62] سليمان العطار، "دراسة في نشأة الموشحات الأندلسية"، في مجلة المعهد المصري العدد 47/29.

[63] الطاهر أحمد مكي، دراسات أندلسية، ص193-224. والبحث في أصله محاضرة ألقاها بالنثيا في المعهد الأسباني التابع لجامعة كولومبيا في نيويورك ونشرت في المجلة الأسبانية الحديثة، العدد الثاني يناير 935.

[64] سعد إسماعيل شلبي، دراسات أدبية في الشعر الأندلسي، القاهرة: دار نهضة مصر، 1973م، ص118.

[65] مركز التبادل واليونيسكو، أثر العرب والإسلام في النهضة الأوربية، ص60- 61.

وللشمال	Qu'au ganatz
هبت فمال	N'a assatz
غصن اعتدال	So apchatz
ضمه بردى	E mes eu la via

وترجمة الأغنية الفرنسية لا يدل على على صلة بالنص العربي من حيث المضمون ولكن القوافي فيها تشابه واضح على النحو الآتي:أأأأ، ب ب ب ج، دددج، والنص الفرنسي: أأأب، ج ج ج ج ج ج ب.

لقد وقف بعض الباحثين موقف الأناة من قضية التأثر بالشعر الأندلسي، وذلك بسبب افتقاره إلى حجج قاطعة في تعزيز رأيه ومنهم المستشرق الفرنسي بروفنسال، وذلك في بحثه عن الشعر العربي في أسبانية وشعر أوربة في العصر الوسيط،[66] لكن الدراسة الحديثة اقتربت كثيراً من هذه الحجج التي تشير إلى أثر عميق في الشعر الأوربي لا ينكره بروفنسال.

أما محمد الفاسي فيعرض لنا أهم الانتقادات الموجهة لتأثير الشعر العربي في الشعر البروفنسالي ومنها أن التروبادور لم يكونوا يحسنون العربية فكيف تأثروا بشعرها وأن أشعار ابن قزمان ومواضيعه بعيدة عن الحب السامي الذي نراه عند التروبادور ويرد الباحث الاعتراضين بحجج تقوي وجهة النظر القائلة بتأثير الشعر العربي في الأوربي.[67]

وقد وقفت هذه الدراسات على معنى لفظة التروبادور حيث نجد أنها في أصلها مركبة من كلمتين كلمة تروب troupe ومعناه فرقة والمقصود فرقة غنائية، وتدور وهي عربية واضحة المعنى فالتروبادور فرقة من الشعراء المنشدين تدور في البلاد لتنشد شعرها.[68]ويرى آخرون أن أصل الكلمة (دور طرب) ثم قلب إلى (طرب دور) تمشياً

[66] ليفي بروفنسال، الإسلام في المغرب والأندلس، ترجمة: محمود عبد العزيز سالم، محمد صلاح الدين حلمي، مراجعة: لطفي عبد البديع، القاهرة: مكتبة نهضة مصر، سلسلة الألف كتاب، 1965م، ص302. والبحث في أصله محاضرة ألقاها سنة 1948.

[67] محمد الفاسي، "تأثير الشعر العربي بالأندلس في الآداب العربية"، في مجلة المناهل المغربية، العدد 20 مارس، 1981.

[68] الشوباشي، العرب والحضارة الأوروبية، ص104.

مع أوضاع بعض اللغات الأوربية في وضع الصفة قبل الموصوف والمضاف إليه قبل المضاف أصبح تروبادور.[69]

ولعله من الطريف أن نجد أحد الباحثين العرب ينحو في البحث منحاً جديداً فيكتب بحثاً ليخلص منه إلى القطع –فيما يرى– بأن شعر التروبادور لم يتأثر بمفهوم الحب الذي تصوره الموشحات والأزجال برغم ما قد يبدو بين المفهومين من تشابه جزئي طفيف.[70] وهو في ذلك يشير إلى أمر يتعلق بالمضمون لا الشكل. ومن المصادر الأندلسية التي أثرت في شعراء التروبادور كتاب طوق الحمامة[71]. ولذلك وقف باحثون كثيرون لدراسة هذه الظاهرة، منهم: سانتشت البرنس، وأميركو كاسترو، ودوزي، وآسين بلاثيوس، وأورتيجا أي جاسيت، وفون شاك، وخوليان ريبيرا، وهنري بيريس[72] .

3. أثر القصة العربية في القصة الأوربية:

يأتي الوجه الثالث لتأثير الأدب الأندلسي، في أثر القصص العربي في نظيره الأوربي، وهو فضل يضارع فضل شعرهم – كما يرى الشوباشي، معللاً، فكلاهما تعاون على تحقيق نهضتها الأدبية التي قام عليها صرح رقيها الحضاري.

ومن المستشرقين الذين قالوا بهذا التأثير المستشرق رينان وذلك حيث يقول: "من المسلم به عموماً أن أوربا استوردت من العالم الإسلامي قصصه ورواياته وحكمه وأمثاله"،[73] وينقل عن جاستون باري أنه: "ترجم عدد من القصص العربية إلى الفرنسية والألمانية والإيطالية والإنجليزية وغيرها من اللغات الأوربية، وتولدت منها سلسلة طويلة من الروايات بل هناك مجموعة كاملة من قصص عربية الأصل انتقلت إلى أوربة بفضل "بوكاشيو" وغيره من الكتاب الإيطاليين.

ويشير باري إلى القصص الفرنسية المشهورة التي نبعت مباشرة من أصل عربي منها قصة "فلوارو بلانشفلور" وقصة "أوكاسين" و"نيكوليت" و"وصية كلب" و"الليلة الطويلة" و"الطبيب الشرير" واقتبس موليير عن القصة الأخيرة مسرحيته "طبيب برغم أنفه".[74]ولذلك فإن هذا اللون من الأدب انتشر على نطاق واسع إلى حد أن دراسته تحتاج إلى بحث كامل يخصص لها[75] ويرى مثل هذا الرأي سعد شلبي.[76]

وعلى أن الدراسات تؤكد على المصدر الشرقي في انتقال تأثيرات القصة العربية إلى أوربة فإن دور الأندلس لم

---

[69] الحجي، تاريخ الموسيقى الأندلسية، ص132.

[70] عبد الهادي زاهر، صلة الموشحات والأزجال بشعر التروبادور، مكتبة الشباب، ط1، 1977م، ص143.

[71] مركز التبادل واليونسكو، ص63.

[72] الطاهر أحمد مكي، دراسات عن ابن حزم وكتابه طوق الحمامة، القاهرة: ط 4 دار المعارف بمصر1993م، ص 115، 145، 153، 156، 171، 199، 202، 203.

[73] محمد مفيد الشوباشي، رحلة الأدب العربي إلى أوربة، سلسلة مكتبة الدراسات الأدبية رقم47، القاهرة: دار المعارف، 1968م، ص125.

[74] باري، الأدب الفرنسي في القرون الوسطى، ص233، نقلا عن الشوباشي، رحلة الأدب، ص127.

[75] نفسه، ص 126.

[76] شلبي، ص113.

يكن أقل من صنوه المشرق العربي، إن أي دراسة لتاريخ القصة في أوربا لا يمكن أن تهمل الجذور العربية التي تأثرت بها حين ظهرت قصص ذات طابع شعبي متأثرة بالقصص الشعبية في الأدب العربي وأحدثت انقلاباً في فنون الأدب لدى غرب أوربة التي اقتصرت على القصص الخرافية والملاحم الأسطورية وذلك بعد أن غزت الحضارة الأندلسية أوربة وخطفت أنظار أمراء الجنوب الفرنسي وخلبت ألبابهم وأشعرتهم بتأخرهم فكان تأثرهم بفن القصة صورة لاحتذائهم العرب في كل حركة وسكنة وفي كل مظهر ومخبر.[77] وإذا كان الأمر كذلك فإن الباحثين يتتبعون مصادر النهضة القصصية في الأدب الأوربي بعد أن نسي التراث القصصي القديم الإغريقي واللاتيني، خلال العصور الوسطى.

إن أول مجموعة قصصية كتبت باللاتينية هي محاضرات الفقهاء[78] أو أدب العلماء[79] التي ألفها اليهودي المتنصر بدرو الفونسو، وقد ألفها أوائل القرن الثاني عشر لكنها لم تنشر حتى سنة 1824 كان ذلك في باريس ثم تعاقبت طبعاتها اللاتينية، وتتضمن هذه المجموعة ثلاثين قصة شرقية عربية، نص على ذلك لأنه كان واثقاً من أنهم لن يمتعضوا أو يتضجروا لهذا النقل، والمجموعة القصصية تصدر عن رجل على فراش الموت أطلق عليه اسم العربي، يوصي ابناً له ويعظه ولذلك تأتي القصص ذات نكهة عربية.[80]

وتؤكد الدراسات في هذا الخصوص على أن مصادر القصص التي تركت آثارها في الأدب الأوربي هي ثلاثة: المجموعة الأولى من أصل شرقي انتقلت إلى الآداب الأوربية بعد ترجمتها عن العربية وهي ثلاث قصص مشهورة ذات أصول هندية هي كليلة ودمنة وقصة السندباد والقصة الصوفية برلعام ويواصف، وقد استوحى لافونتين مجموعة خرافاته المنشورة 1678م من قصص كليلة ودمنة، وقام كاتبان إيطاليان بتقليد هذه القصص وهما فيرنزولا والدوني.

أما قصة السندباد فقد نقلت إلى القشتالية سنة 1253هـ تحت عنوان مكايد النساء وحيلهن، وهذه القصة ترد في كتاب ألف ليلة وليلة كذلك، ولعل أهم أثر تركته هذه القصص يبدو واضحاً في مجموعة بوكاشيو الليالي العشر[81] أو الصباحات العشرة.[82]

وأما القصة الصوفية فقد كانت أكثر ذيوعاً في اللغات الأوربية فضلاً عن الأسبانية حيث أصبحت أساساً لقصص رايموند لوليو الميورقي الكافر والعلماء الثلاثة، ومجموعة خوان مانويل كتاب الأحوال، وقصة بوكانشو الخواتم الثلاثة، وغيرها.

أما المصدر الثاني في هذا المجال فالمقامات إذ تبدو آثارها في القصص البيكارسيكي والمقصود به قصص الشطارة

---

[77] الشوباشي، رحلة الأدب، ص240.

[78] مركز التبادل واليونسكو، ص70.

[79] عبد البديع، ص125.

[80] نفسه، ص71.

[81] نفسه، ص79.

[82] العقاد، ص62.

ويوجز خصائص هذا الأدب أحد الباحثين بست نقاط ثم يخلص إلى أنها تطابق المقامات العربية تطابقاً كبيراً يقرر ما قال به الأسبان من تأثر هذا الأدب بالمقامات على الرغم من وجود فارق بين الأدبين يتصل بتطورهما.[83]

وتأتي قصة حي بن يقظان لتكون المصدر الثالث، وقد ألفها ابن طفيل سنة 581هـ، وكانت قد ترجمت سنة 1861 إلى اللاتينية ثم بعدها إلى اللغات الأوربية الحديثة، وتأثيرها واضح في قصية "روبنسون كروزو" التي الفها دانيال دي فو.[84]

وممن درس آثار هذه القصة على الأدب الأوربي محمد رجب البيومي في الفصل الذي وسمه الأندلس معبر القصة إلى أوربة، فأشاد بها "وكان طبيعياً أن يتجادل الكاتبون حولها فظهرت مجموعة من البحوث تزن أفكارها وتحدد مدى ابتكارها وتجديدها".[85] وبعد هذه السياحة الشاملة والجولة الواسعة، يمكن أن يخلص البحث إلى جملة توصيات ممثلة فيما يأتي:

1. حاجتنا الضرورية ونحن في عصر التقنيات إلى توظيف المعطيات الحديثة بالرجوع إلى المصادر والوثائق الغربية، والمصادر العربية في القضية الواحدة، لتحقيق النصوص وفق منهج علمي ولتوثيق الصلات ووجهات النظر بين الغرب والشرق.
2. عدم الاستسلام لما يطبع أو ينشر من وثائق غير علمية لا ترقى إلى الاحتجاج بها، كما تتداوله مواقع كثيرة من سفارة يخاطب بها جورج الثاني الملك هشام الثالث، نسبت إلى مصادر لم استطع الوقوف على المصدر الذي نسب لها، العرب عنصر السيادة في القرون الوسطى، مترجم للمؤرخ الإنجليزي السير جون دوانبورت، وما أشار إليه عبد الرحمن الحجي من قصة خيالية أو شبه خيالية لسفارة فرنجية حضرت إلى بلاد الناصر نقلا عن كتاب المسامرات والمحاضرات لابن عربي.[86]
3. ضرورة تعاضد البحوث وتواترها في الاتجاه الصحيح الذي يؤدي إلى المزيد من التفاهم بين الشرق والغرب، بعيدا عن التعصب المقيت، ومنطق الغالب والمغلوب، أو القوي والضعيف، والتحلي بالروح العالية التي تتسامي على القيم المادية البحتة، التي تسيطر على العلاقات بين الدول في عصرنا الحديث، لتحقيق علاقات متميزة بين الشعوب.
4. تحقيق الوئام بين الدائرة السياسية والعلمية، بحيث تستمد الدائرة السياسة طاقتها من قرينتها العلمية، وتحقق الانسجام في قراراتها مع المرجعية العلمية، وألا تكون بعيدة من الدائرة العلمية بأي حال من الأحوال كي لا

---

[83] مركز التبادل واليونسكو، ص93.

[84] عبد البديع، ص139.

[85] محمد رجب البيومي، الأدب الأندلسي بين التأثير والتأثر، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1980م، ص146.

[86] ابن عربي، المسامرات والمحاضرات، 342/2، الحجي، العلاقات الدبلوماسية الأندلسية ، ص187- 188.

تنحرف عن جادة الصواب.

5. لقد اتفق أن يكون معظم من وقف عند معالم الحضارة الإسلامية، وشهد لها وبفضلها هم من المستشرقين الغربيين من أمثال: ميشيل أماري، برافولت، باربيري الإيطالي (Barbieri G.M)، جاستون باري، بريفو، بيدال، بيزولا، جروبنباوم خوان أندريس، دوزي وانجلمان، دييتيز، روجيه غارودي، رينان، شتيرن، غرسيه غومس، غوستاف لوبون، فرانشيسكو مارينا، فرانشيسكو كوديرا، ليفي بروفنسال، مارينا، مونتكمري واط، نيكل التشيكي.
6. روح التسامح هي التي كانت السبيل للرقي والتقدم الإنساني، وقد تقدمت إشارة لوبون لذلك، تبادل القيم بين الإسلام والنصرانية، من منطلق التسامح، ولكن لم ينكر علماء الغرب هذا التبادل الثقافي الذي تناوله الباحثون باسم التأثير العربي؟ يجيب عن ذلك لوبون ويعزوها إلى الخلل في الحرية الفكرية، فالمرء عندنا ذو شخصيتين: الشخصية العصرية التي كوّنتها الدراسات الخاصة والبيئة الخلقية والثقافية، والشخصية القديمة غير الشاعرة التي جمدت وتحجرت بفعل الأجداد وكانت خلاصة لماضٍ طويل، والشخصية غير الشاعرة وحدها، ووحدها فقط، هي التي تتكلم عند أكثر الناس وتمسك فيهم المعتقدات نفسها مسماة بأسماء مختلفة، وتملي عليهم آراءهم، فيلوح ما تمليه عليهم من الآراء حراً في الظاهر فيحترم.[87]
7. حاجتنا إلى مزيد من الدراسات في الجوانب التي أغفلت، ومنها التأثير الغربي للآداب والفنون على الأدب العربي والفنون، في العصور الوسيطة، على نحو ما أوردنا عليه بعض الشواهد في مجال اللغة.

ومن الله التوفيق والسداد.

المصادر والمراجع

ابن جبير الأندلسي (ت614هـ)، رحلة ابن جبير أو اعتبار الناسك في ذكر الآثار الكريمة والمناسك، بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 2002م

أحمد علي الملا، أثر العلماء المسلمين في الحضارة الأوروبية، دمشق: دار الفكر، 1981م.

[87] لوبون، ص577.

أسعد حومد، منتخبات مماكتبه الغربيون عن الحضارة الإسلامية في الأندلس في: محنة العرب في الأندلس، بيروت: المؤسسة العربية، ط2، 1988م.

بالنثيا، تاريخ الفكر الأندلسي، ترجمة: حسين مؤنس، القاهرة: دار النهضة المصرية، 1955م.

بروفنسال "الشعر العربي في الأندلس وأثره في الشعر الأوربي"، في مجلة الكتاب المصرية، 1947م، مجلد4، ج7، السنة 2، مركز التبادل واليونسكو.

بروفنسال، ليفي، الإسلام في المغرب والأندلس، ترجمة: محمود عبد العزيز سالم، محمد صلاح الدين حلمي، مراجعة: لطفي عبد البديع، القاهرة: مكتبة نهضة مصر، سلسلة الألف كتاب، 1965م.

جلال مظهر، أثر العرب في الحضارة الأوروبية، بيروت: منشورات دار الرائد، 1967.

حسين نصار، أدب الرحلة، القاهرة: الشركة المصرية العالمية للنشر– لونجمان، ط1، 1991م

حكمة علي الأوسي، التأثير العربي في الثقافة الإسبانية، سلسلة الموسوعة الصغيرة رقم152، بغداد: دائرة الشؤون الثقافية 1984م.

حكمة علي الأوسي، فصول في الأدب الأندلسي في القرنين الثاني والثالث للهجرة، بغداد: مطبعة سلمان الأعظمي، 1971م.

خليل السامرائي وآخرون، تاريخ العرب وحضارتهم في الأندلس، الموصل: جامعة الموصل، 1986م.

خواكين لومبا، المقال الافتتاحي، في مجلة المعهد المصري بمدريد، ص ب، العدد 29، 1997م.

روجيه غارودي، الإسلام في الغرب: قرطبة عاصمة الروح والفكر، بيروت: دار الهادي، 1990م

زيغرد هونكه، شمس العرب تسطع على الغرب، نقله من الألمانية فاروق بيضون وكمال دسوقي، بيروت: دار صادر، ط 8، 1963م.

سامي النشار ، المقال الافتتاحي، في مجلة المعهد المصري في مدريد. العدد 1، 1953م.

سعد إسماعيل شلبي، دراسات أدبية في الشعر الأندلسي، القاهرة: دار نهضة مصر، 1973م.

سليم طه التكريتي، "أوربا ترسل بعثاتها إلى الأندلس"، في مجلة الوعي الإسلامي، الكويت: 1968م، العدد 37.

سليمان العطار، "دراسة في نشأة الموشحات الأندلسية"، في مجلة المعهد المصري العدد 47/29.

الطاهر أحمد مكي، دراسات أندلسية في الأدب والتاريخ والفلسفة، ط1، دار المعارف بمصر، 1980.

الطاهر أحمد مكي، دراسات عن ابن حزم وكتابه طوق الحمامة، القاهرة: ط 4 دار المعارف بمصر1993م.

عادل البكري، "الملامح العربية في المجتمع الأسباني الحديث"، في مجلة الأقلام، 59/6– 68، بغداد سنة 1967م.

عاشور سعيد عبد الفتاح، المدنية الإسلامية وأثرها في الحضارة الأوربية، القاهرة: دار النهضة العربية، ط1، 1963م.

عباس محمود العقاد، أثر العرب في الحضارة الأوروبية، القاهرة: دار المعارف، 1946م.

عباسة محمد، أثر الشعر الأندلسي في شعر التروبادور، جامعة بغداد، 1983م.

عبد الإله ميسوم، تأثير الموشحات في التروبادور، الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1981م.

عبد الرحمن الحجي، العلاقات الدبلوماسية الأندلسية مع أوربا الغربية خلال المدة الأموية، أبو ظبي: المجمع الثقافي، 2004م.

عبد الرحمن الحجي، العلاقات الدبلوماسية بين الأندلس وبيزنطة حتى نهاية القرن الرابع الهجري، أبو ظبي: المجمع الثقافي دولة الإمارات المتحدة، ط1، 2003م

عبد الرحمن الحجي، تاريخ الموسيقى الأندلسية، بيروت: دار الإرشاد، د. ت.

عبد الهادي زاهر، صلة الموشحات والأزجال بشعر التروبادور، مكتبة الشباب، ط1، 1977م.

غوستاف لوبون، حضارة العرب، ترجمة: عادل زعيتر، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1964م

لطفي عبد البديع، الإسلام في أسبانيا، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1958م.

ليفي بروفنسال، الحضارة العربية في أسبانيا، ترجمة: الطاهر أحمد مكي، القاهرة: دار المعارف، 1979م.

مالك بن نبي، المسلم في عالم الاقتصاد، ط 3 دار الفكر، دمشق 1987، أعيد الطبع 2000م.

محمد الفاسي، "تأثير الشعر العربي بالأندلس في الآداب العربية"، في مجلة المناهل المغربية، العدد 20 مارس، 1981.

محمد رجب البيومي، الأدب الأندلسي بين التأثير والتأثر، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1980م.

محمد مفيد الشوباشي، العرب والحضارة الأوربية، صدر ضمن سلسلة المكتبة الثقافية، رقم 43، القاهرة: 1961م.

محمد مفيد الشوباشي، رحلة الأدب العربي إلى أوربة، سلسلة مكتبة الدراسات الأدبية رقم 47، القاهرة: دار المعارف، 1968م.

محمود حسن عيسى، أهمية الاستثمار في تنمية الموارد البشرية، مجلة الألوكة، موقع إلكتروني... تاريخ الإضافة 31/ 2007/3م. تاريخ دخول الموقع 20/9/ 2013م.

مركز تبادل القيم الثقافية بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، أثر العرب والإسلام في النهضة الأوروبية، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، 1977.

مصطفى الشكعة، مناهج المستشرقين في الدراسات العربية الإسلامية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، 1980م.

منجد مصطفى بهجت، الأدب الأندلسي: من الفتح حتى سقوط غرناطة، عمان: دار الياقوت، ط2، 2006م.

و. مونتيكمري واط، تأثير الإسلام على أوربا في العصور الوسطى، ترجمة: عادل نجم عبود، الموصل: دار الكتب، ط1، 1982م.

Briffault, Robert. (1919). The making of humanity. London: G. Allen & Unwin ltd.





SIATS Journals

Journal of Arabic Language Specialized Research (JALSR)

Journal home page: http://www.siats.co.uk

e-ISSN: 2289-8468



مجلة اللغة العربية للأبحاث التخصصية

المجلد 3، العدد 1، يناير 2017م.

e–ISSN: 2289–8468

THE LINGUISTIC DIFFERENCES BETWEEN THE MEMORIZATION OF THE TORAH AND THE BIBLE, AND THE MEMORIZATION OF .SUNNAH

الفروق اللغوية بين حفظ التوراة والإنجيل وحفظ السنة

د. فواز بن سالم القثامي

الأستاذ المساعد بكلية الشريعة والأنظمة بجامعة الطائف.

1438هـ - 2017م



ARTICLE INFO
Article history:
Received 18/9/2016
Received in revised form 20/10/2016
Accepted 1/1/2017
Available online 15/1/17
Keywords:

Abstract

This research aims to respond to those who claimed that memorizing hadiths is a matter of memorizing the Torah and the BibleGospel, just as it has Misrepresentation of Torah and the Bible , and we do not know the right side of the error; so is also the Prophetic Sunnah. And to demonstrate the differences between keeping the Torah and the Bible and keeping the Sunnah revealed to the master of missionaries (ρ)

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى الردّ على من زعم أنَّ حفظ الأحاديث هو من باب حفظ التوراة والإنجيل، فكما أنَّه قد دخل التوراة والإنجيل التحريف، ولا نعرف وجه الصواب من الخطأ؛ فكذلك السنة النبوية. وإثبات الفروق بين حفظ التوراة والإنجيل وبين حفظ السنة المنزلة على سيد المرسلين ρ

المقدمة:

الحمد لله الذي أنزل على عبده كتاباً يُتلى، وأوحى على لسانه من البيان ما أوحى، وأكرم هذه الأمة دون غيرها بحفظ ما أنزل إليها، فقال: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾. وضَمِن لها حفظه غضاً طرياً، فتناقلته الأمة جيلاً بعد جيلٍ، وزمناً بعد زمنٍ لا يُداخله الباطل بحيث لا يعرف الصواب، ولو حاول أهل الباطل الإتيان بمثل القرآن، أو الدَّسَّ في حديث النبي العدنان ρ، فإنَّ ذلك زائل، والحق باقٍ ومعلوم، وقد هيأ سبحانه لذلك أئمة حنفاء، وحفاظاً أوفياء، جمعوا القرآن ونقلوه، وحفظوا السنة وبلَّغوها، فبقي هذا الدين بتمامه وكماله محفوظاً من الزيادة والنقص، والتحريف والتصحيف. وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً سيد الأولين والآخرين، صلى الله عليه وعلى أصحابه أجمعين، والتابعين لهم بإحسان إلى يوم الدين، وسلم تسليماً كثيراً. أمَّا بعد!

فقد تكلَّم بعض المُحَدِّثين في حفظ أحاديث سيِّد المرسلين ρ، وثبوت المرويات، وشكَّكَ في مكانة الصحيحين خاصَّة، وحَطَّ من منزلتهما، بل جزم بوجود الموضوع فيهما -فضلاً عن الضعيف- في كلامٍ طويلٍ ممَّا قال[1]، فسلك في ذلك مسلك الزنادقة والمبتدعة حين طعنوا في السنة جملة وتفصيلاً، ذلك أنَّهَّا كانت هي البيان، والأصل الثاني بعد القرآن، فاجترَّ ما لاكه غيره، وكرَّر ما ذكروه، فأقوالهم مدوَّنة عبر التأريخ، وشبهاتُهم التي أشكلوا بها على السنة قد أجاب عنها أهل العلم والفضل أعظم جواب وأظهره، فذكر هذا المتأخر طرفاً من تلك الشبهات، وأربى عليهم فذكر ما لم يذكروه ممَّا يعلم بطلانه، فوافقهم في الطعن وزاد عليه في الأدلَّة، وكان ممَّا أثاره من الشبهات: "أنَّ حفظ الأحاديث النبوية إنمَّا هو بمنزلة حفظ الكتب السماوية السابقة، فكما أنَّ الكتب السابقة قد دخلها التحريف والتبديل فكذا الحال ههنا، وصرَّح بأنَّ التوراة والإنجيل قد دخلهما التحريف، وكذا الأحاديث ... إلى آخر ما قال من الكلام".

وسيكون الكلام بتوفيق الله تعالى في هذا البحث عن إثبات الفروق بين حفظ التوراة والإنجيل من جانب، وبين حفظ السنة النبوية من جانب آخر، وهل حفظ الأحاديث راجع إلى حفظ القرآن ومتصل به، أمْ مشابه لحفظ التوراة والإنجيل وقابل للتحريف. أمَّا القرآن فهو كما قال الله: ﴿وَإِنَّهُ لَكِتَابٌ عَزِيزٌ * لَا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِ تَنْزِيلٌ مِنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ﴾ [فصلت:41-42].

---

[1] ذكر ذلك كلّه: د. عدنان إبراهيم في خطبة جمعة -على اليوتيوب- بعنوان (مشكلتي مع البخاري). والمذكور هو: خطيب بمسجد الشورى بالعاصمة النمساوية فيينا، ورئيس جمعية لقاء الحضارات بها، فلسطيني الأصل ولد بغزة عام 1966م، له الكثير من الخطب والمحاضرات واللقاءات المتلفزة. تلقّى تعليمه الابتدائي والإعدادي والثانوي في مدارس الأونُروا ليغادره إلى يوغسلافيا حيث درس الطب في جامعاتها. وبسبب ظروف الحرب الأهليّة هناك، انتقل إلى فيينا بالنمسا أوائل التسعينيات، حيث واصل دراسة الطب بجامعتها. أهـ بحسب موقعه بالفيسبوك، وموقع ويكيبيديا.

فالقرآن نزل إكراماً، وحفظ إعجازاً، ثمَّ يُرفع[2] كعلامة لنهاية الدنيا، وإشارة إلى عدم قدرة البشر مع هذا الكتاب في نزوله، ولا في الإتيان بمثله، ولا في تحريفه، ولا في طمسه وإطفاء نور الله الذي أنار الدنيا، فالله هو الذي أنزل القرآن بأمره، وهو الذي حفظه بأمره، وهو الذي يرفعه بأمره، فالخلق أمام القرآن كلام الملك الديَّان ضعفاء عاجزون لا يستطيعون منعه، ولا دفعه، ولا رفعه، وليس لهم معه سوى الإيمان به، أو الكفر.

ولولا تيسير الله تعالى له لما أطاقه البشر، فعند البخاري تعليقاً: قال مجاهد: ﴿يسرنا﴾ هونا قراءته[3].

وقد ذكر كثير من أهل التفسير عند قوله تعالى: ﴿ولقد يسرنا الذكر﴾ أي: يسرنا حفظه[4]، قال شيخ مشايخنا الشيخ السعدي: ولقد يسرنا وسهلنا هذا القرآن الكريم، ألفاظه للحفظ والأداء، ومعانيه للفهم والعلم[5].

المبحث الأول: بيان خطأ هذه المقارنة

يعلمُ كلّ مسلمٍ أنَّ مقام التوراة التي ـ كتبها الله تعالى بيده لنبيه موسى[6]، وكذا الإنجيل الموحى لنبي الله عيسى على نبينا وعليهما الصلاة والسلام ، أن تُقرنا مع القرآن كلام الرحمن، لا مع السنة النبوية ـ وإن كانت وحياً ـ بحكم أنَّهما جميعاً من كلام الله، وليست من أقوال الرسل الكرام، فالتوراة ليست من أقوال النبي الكريم موسى، وكذا الإنجيل ليس من أقوال نبي الله عيسى بن مريم، ومعلومٌ أنَّ القرآن ليس من ألفاظ نبينا محمَّدٍ عليهم جميعاً صلوات ربي وسلامه.

فهذه كتبٌ منزلة من عند الله تعالى بألفاظها. وليست هي ممَّا أوحى الله لأنبيائه، فعبَّروا عنها بألفاظهم.

ولذا قرنهما الله تعالى بالقرآن في مثل قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ اشْتَرَى مِنَ الْمُؤْمِنِينَ أَنْفُسَهُمْ وَأَمْوَالَهُمْ بِأَنَّ لَهُمُ الْجَنَّةَ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَيَقْتُلُونَ وَيُقْتَلُونَ وَعْدًا عَلَيْهِ حَقًّا فِي التَّوْرَاةِ وَالْإِنْجِيلِ وَالْقُرْآنِ وَمَنْ أَوْفَى بِعَهْدِهِ مِنَ اللَّهِ فَاسْتَبْشِرُوا بِبَيْعِكُمُ الَّذِي بَايَعْتُمْ بِهِ وَذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ﴾ [التوبة:111].

ووصفهما بما وصف به القرآن من الإنزال، والهدى، والنور.

فقال سبحانه ﴿نَزَّلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ وَأَنْزَلَ التَّوْرَاةَ وَالْإِنْجِيلَ﴾ [آل عمران:3].

---

[2] كما في حديث حذيفة بن اليمان رضي الله عنه، مرفوعاً: «يدرس الإسلام ... —وفيه— وليسرى على كتاب الله عز وجل في ليلة فلا يبقى في الأرض منه آية ...». رواه ابن ماجه برقم4049، والحاكم، ج4، ص473، وينظر: الألباني، **السلسلة الصحيحة**، فقد صححه برقم87.

[3] البخاري، الصحيح، باب ﴿ولقد يسرنا القرآن للذكر فهل من مدكر﴾، رقم302، ووصله ابن حجر في **تغليق التعليق**، فقال: أمَّا قول مجاهد، فقال الفريابي في تفسيره: حدثنا ورقاء، عن ابن أبي نجيح، عن مجاهد ... فذكره. وذكر السيوطي في **الدُّر المنثور**، ج14، ص77، عن ابن عباس رضي الله عنه أنه قال: لولا أن الله يسره على لسان الآدميين ما استطاع أحد من الخلق أن يتكلم بكلام الله. وعزاه لابن أبي حاتم ـ وليس في المطبوع ـ، ولابن مردويه، وللبيهقي ـ كما في **الأسماء والصفات** برقم572 وسنده ضعيف جداً فيه: جويبر بن سعيد، وهو متروك.

[4] ينظر: القرطبي، **التفسير**، وابن عطية، **المحرر الوجيز**، والسعدي. وبخصوص حفظ القرآن ينظر: العبيد، **جمع القرآن الكريم حفظا وكتابةً**؛ ومحمد شرعي أبو زيد، **جمع القران في مراحله التاريخية من العصر النبوي إلى العصر الحديث**.

[5] ابن سعدي، **تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان**، ص84.

[6] حديث أبي هريرة: «أنَّ الله تعالى كتب التوراة بيده»، عند مسلم، رقم6912.

وقال سبحانه عن كتابه: ﴿الم * تِلْكَ آيَاتُ الْكِتَابِ الْحَكِيمِ * هُدًى وَرَحْمَةً لِلْمُحْسِنِينَ﴾ [لقمان:2].

وقال عن التوراة: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَا التَّوْرَاةَ فِيهَا هُدًى وَنُورٌ﴾ [المائدة:44]، وفي سياق هذه الآيات قال عن عيسى، وعن كتابه الإنجيل: ﴿وَقَفَّيْنَا عَلَى آثَارِهِمْ بِعِيسَى ابْنِ مَرْيَمَ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ التَّوْرَاةِ وَآتَيْنَاهُ الْإِنْجِيلَ فِيهِ هُدًى وَنُورٌ﴾ [المائدة:46].

وفي آية أخرى قال سبحانه: ﴿ثُمَّ آتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ تَمَامًا عَلَى الَّذِي أَحْسَنَ وَتَفْصِيلًا لِكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لَعَلَّهُمْ بِلِقَاءِ رَبِّهِمْ يُؤْمِنُونَ﴾ [الأنعام:154]. في آيات كثيرات، واضحات بينات.

وهذا أمرٌ ظاهرٌ متقررٌ، وإنَّما ذكرته لبيان خطأ القائلِ في أصلِ قوله، فما يكون بعد ذلك من النتائج فهو خطأ.

والعلماءُ قد فرَّقوا بين الحديث النبوي، والحديث القدسي، كما فرقوا بينهما وبين القرآن، وهي جميعها متلقاة عن الرسول ρ، فمن باب أولى أن يقع الفرق بين السنة النبوية وبين كتابي التوراة والإنجيل، خاصَّةٍ مع اختلاف الرسل الكرام، لساناً، وزماناً، ومكاناً. فإذا وقعت هذه الفروق جاز أن تختلف في حفظها.

وإن قيل: إنمَّا قُرنت بهما لبيان كون السنة وحياً كما أنَّ التوراة والإنجيل وحي.

قلنا: فلِمَ لم يجعل السنة مثل القرآن، وكلاهما وحي، فيشملها ما شمل القرآن من الحفظ والصيانة؟

ثمَّ كيف تكون السنة التي أوحاها الله لنبيه ρ، ووكَل إليه التَّعبير عنها بلفظه كمثل التوراة التي كتبها الله بيده الكريمة؟

ولماذا لم يلتزم هذا القائل بأنَّ السنة كالتوراة والإنجيل في التعبُّد بهما، فتكون السنة متعبداً بها وتكون جزءًا من الدين، فيلزم حفظها من الضياع وإلاَّ ضاع جزء من الدين؟

وفي هذا دليل لنا على أنَّه لا بُدَّ من حفظ هذا القدر من الدين، وبقائه إلى آخر الدهر، فهل حفظها الله كما حفظ القرآن ؟ أم حفظت بفعل أهل العلم فيكون حفظ البشر كحفظ الله؟

ومن جهة أخرى، فإنَّ حفظ الكتب السماوية السابقة إنمَّا وُكِل إلى الناس ليحفظوها، ولم يتكفل الله تعالى بحفظها[7]؛ لأنَّها كتب وقتيَّة نزلت لأمة مخصوصة في زمن مخصوص، ولأنَّه قد مضى في سابق علمه سبحانه ببعث أنبياء بعدُ، فإن

---

[7] نقل القرطبي عن قتادة وثابت البناني قولهما: حفظه الله من أن تزيد فيه الشياطين باطلا أو تنقص منه حقا، فتولى سبحانه حفظه فلم يزل محفوظا، وقال في غيره: ﴿بِمَا اسْتُحْفِظُوا﴾"، القرطبي، **التفسير**، ج10، ص5. ثم قال القرطبي: أنبأنا الشيخ الفقيه الإمام أبو القاسم عبد الله، عن أبيه الشيخ الفقيه الإمام المحدث أبي الحسن علي بن خلف بن معزوز الكومي التلمساني قال: قرئ على الشيخة العالمة فخر النساء شهدة بنت أبي نصر أحمد بن الفرج الدينوري – وذلك بمنزلها بدار السلام في آخر جمادى الآخرة من سنة أربع وستين وخمسمائة– قيل لها: أخبركم الشيخ الأجل العامل نقيب النقباء أبو الفوارس طراد بن محمد الزيني قراءة عليه وأنت تسمعين سنة تسعين وأربعمائة، أخبرنا علي بن عبد الله بن إبراهيم، حدثنا أبو علي عيسى بن محمد بن أحمد بن عمر بن عبد الملك بن عبد العزيز بن جريج المعروف بالطوماري، حدثنا الحسين بن فهم، قال: سمعت يحيى بن أكثم يقول: كان للمأمون– وهو أمير إذ ذاك– مجلس نظر، فدخل في جملة الناس رجل يهودي، حسن الثوب، حسن الوجه، طيب الرائحة، قال: فتكلم فأحسن الكلام والعبارة، قال: فلما أن تقوض المجلس دعاه المأمون، فقال له: إسرائيلي؟ قال: نعم. قال له: أسلم حتى أفعل بك وأصنع، ووعده. فقال: ديني ودين آبائي! وانصرف. قال: فلما كان بعد سنة جاءنا مسلما، قال: فتكلم على الفقه فأحسن الكلام، فلما تقوض المجلس دعاه المأمون، وقال: ألست صاحبنا بالأمس؟ قال له: بلى. قال: فما كان سبب إسلامك؟ قال: انصرفت من حضرتك، فأحببت أن أمتحن هذه الأديان، وأنت مع ما تراني حسن الخط، فعمدت إلى التوراة، فكتبت ثلاث نسخ، فزدت

وقع في شيءٍ منها ـ أي: الكتب السابقة ـ تحريف، أو تجديف، أو ضياع قام النبي التالي مقام النبي السابق، ﴿وَإِذْ قَالَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ يَا بَنِي إِسْرَائِيلَ إِنِّي رَسُولُ اللَّهِ إِلَيْكُمْ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيَّ مِنَ التَّوْرَاةِ وَمُبَشِّرًا بِرَسُولٍ يَأْتِي مِنْ بَعْدِي اسْمُهُ أَحْمَدُ﴾ [الصف:6].

فكان حفظُ الدين منوطاً باتصال النبوة لا ببقاء الكتب[8]، حتى إذا انقضى الأنبياء، وختموا بسيد الأصفياء عليه وعليهم صلوات رب الأرض والسماء وسلامه، فلم يكن بعده نبيٌ ولا رسولٌ، كانت الحجة في الدين مستلزمة لحفظه من الضياع والنقص، والتبديل والتحريف، حتى تستمرَّ الحجة، ويبلغ الناس في آخر أزمانهم ما بلغ أوَّلهم زمن نزول الوحي، ومن هنا نفهم حديث النبي ρ الذي قال فيه: «من سرَّه أن يقرأ القرآن غضاً كما أنزل فليقرأه على قراءة ابن أم عبد»[9].

وهكذا استمرَّ الوحي غضاً طرياً يسمعه الآخر كما سمعه الأول، استمرَّ مخاطباً التالي بما خاطب به السابق، صالحاً لكل زمان ومكان، وشاملاً لكل شؤون الحياة، ومتضمناً من دلائل الإعجاز، والأسرار ما يدعو الكافر للإيمان، والمؤمن ليزداد إيماناً، ومن كرمه ولطفه سبحانه أن جعل كلَّ شريعة تأتي أيسرَ وأخفَّ من الشريعة السابقة لها، فاجتمع في هذه الشريعة الغراء كمال اليسر، مع دوام البقاء إلى أن يرفع الكتاب، ويقضي على الدنيا بالفناء.

يقول ابن تيمية: وأنَّ ما بعث الله به نبيه محمداً ρ من الكتاب والحكمة يجمع مصالح العباد في المعاش، والمعاد على أكمل وجه؛ فإنَّه ρ خاتم النبيين، ولا نبي بعده، وقد جمع الله في شريعته ما فرقه شرائع من قبله من الكمال؛ إذ ليس بعده نبي فكمل به الأمر كما كمل به الدين. فكتابه أفضل الكتب، وشرعه أفضل الشرائع، ومنهاجه أفضل المناهج، وأمته خير الأمم[10].

فيها ونقصت، وأدخلتها الكنيسة فاشتريت مني، وعمدت إلى الإنجيل، فكتبت ثلاث نسخ فزدت فيها ونقصت، وأدخلتها البيعة فاشتريت مني، وعمدت إلى القرآن، فعملت ثلاث نسخ وزدت فيها ونقصت، وأدخلتها الوراقين فتصفحوها، فلما أن وجدوا فيها الزيادة والنقصان رموا بها فلم يشتروها، فعلمت أن هذا كتاب محفوظ، فكان هذا سبب إسلامي. قال يحيى بن أكثم: فحججت تلك السنة، فلقيت سفيان بن عيينة، فذكرت له الخبر فقال لي: مصداق هذا في كتاب الله عز وجل. قال قلت: في أي موضع؟ قال: في قول الله تبارك وتعالى في التوراة والإنجيل: ﴿بِمَا اسْتُحْفِظُوا مِن كِتَابِ اللَّهِ﴾، فجعل حفظه إليهم فضاع، وقال عز وجل: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ فحفظه الله عز وجل علينا فلم يضع".

[8] روى ابن جرير بسنده عن ابن عباس τ في قوله: ﴿وقالت اليهود عزير ابن الله﴾. وإنما قالوا: هو ابن الله من أجل أنَّ عزيراً كان في أهل الكتاب، وكانت التوراة عندهم، يعملون بها ما شاء الله أن يعملوا، ثم أضاعوها وعملوا بغير الحق ... وأنساهم التوراة، ونسخها من صدورهم ... حتى نسوا التوراة، ونسخت من صدورهم، وفيهم عزير. فمكثوا ما شاء الله أن يمكثوا بعد ما نسخت التوراة من صدورهم، وكان عزير قبل من علمائهم، فدعا عزير الله وابتهل إليه أن يرد إليه الذي نسخ من صدره من التوراة. فبينما هو يصلي مبتهلا إلى الله، نزل نور من الله فدخل جوفه، فعاد إليه الذي كان ذهب من جوفه من التوراة، فأذن في قومه فقال: يا قوم قد آتاني الله التوراة، وردها إلي، فعلق يعلمهم، فمكثوا ما شاء الله وهو يعلمهم... فقالوا: والله ما أوتي عزير هذا إلاَّ إنَّه ابن الله. الطبري، **التفسير**، ج11، ص409، رقم310.

[9] رواه ابن حبان في **صحيحه**، برقم3403، 3404.

[10] ابن تيمية، **مجموع الفتاوى**، ج33، ص159.

المبحث الثاني: ذكر الفروق بين حفظ التوراة والإنجيل، وحفظ السنة النبوية:

الفرق الأول: تكفل الله تعالى بحفظِ ذكرِهِ المنزل على عبده المصطفى، ورسوله المجتبى محمد ρ، وليس في القرآن ولا في السنة أنَّ الله تعالى تكفَّلَ بشيءٍ من ذلك فيما سبق من الرسالات، والنبوات.

بل إنَّ القرآن نصَّ نصَّاً صريحاً على استحفاظِ بني إسرائيل لكتاب موسى على نبينا وعليه الصلاة والسلام، فقال: ﴿وَالرَّبَّانِيُّونَ وَالْأَحْبَارُ بِمَا اسْتُحْفِظُوا مِنْ كِتَابِ اللَّهِ وَكَانُوا عَلَيْهِ شُهَدَاءَ﴾ [المائدة:44]. قال شيخ مشايخنا الشيخ الأمين الشنقيطي: "أخبر تعالى في هذه الآية الكريمة أنَّ الأحبار والرهبان استحفظوا كتاب الله يعني استودعوه، وطلب منهم حفظه، ولم يبين هنا هل امتثلوا الأمر في ذلك وحفظوه، أو لم يمتثلوا الأمر في ذلك وضيعوه؟ ولكنه بين في مواضع أُخَر أنَّهم لم يمتثلوا الأمر، ولم يحفظوا ما استحفظوه، بل حرَّفوه وبدَّلوه عمداً كقوله: ﴿يُحَرِّفُونَ الْكَلِمَ عَن مَّوَاضِعِهِ﴾ [النساء:46، والمائدة:13][11].

فالتوراة والإنجيل كذلك هي ممَّا وَكَل الله تعالى حفظهما للناس، فلم يقوموا بهما، ودخل عليهما الدخل، ووقع فيهما التحريف.

سئل القاضي إسماعيل بن إسحاق: ما بال التوراة والإنجيل زيد فيهما ونقص منهما بخلاف القرآن؟ فقال: إنَّ الله جل ثناؤه وكل حفظ التوراة والإنجيل إلى أهل الكتاب، فقال: ﴿بِمَا اسْتُحْفِظُوا مِن كِتَابِ اللَّهِ﴾ [المائدة:44]، وتولى حفظ القرآن بنفسه، فقال: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ [الحجر:9][12].

والذي في القرآن والسنة هو إثبات التحريف والتبديل، روى البخاري عن ابن عباس τ، أنَّه قال في معرض كلامه عن سؤالِ أهلِ الكتاب: وقد حَدَّثكم الله تعالى أنَّ أهل الكتاب قد بدَّلوا كتاب الله وغيَّروه، وكتبوا بأيديهم الكتاب، وقالوا: هو من عند الله ليشتروا به ثمناً قليلاً[13].

قال تعالى: ﴿فَوَيْلٌ لِّلَّذِينَ يَكْتُبُونَ الْكِتَابَ بِأَيْدِيهِمْ ثُمَّ يَقُولُونَ هَذَا مِنْ عِندِ اللَّهِ لِيَشْتَرُوا بِهِ ثَمَنًا قَلِيلًا فَوَيْلٌ لَّهُم مِّمَّا كَتَبَتْ أَيْدِيهِمْ وَوَيْلٌ لَّهُم مِّمَّا يَكْسِبُونَ﴾ [البقرة:79].

أمَّا الوحي المنزل على هذه الأمَّة، فقد تكفَّل الحفيظ سبحانه بحفظه، فحفظ ذِكرَهِ المنزل على محمد ρ، قال تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ [الحجر:9]. والذكر وإن كان المقصود به أصالة القرآن فإنَّ أهل العلم يدخلون السنة فيه، ذلك أنَّهَا شارحة للقرآن، ومبيِّنة له فلا انفكاك بينهما، ولا امتثال لما جاء في القرآن إلاَّ باتباع ما جاء عن النبي العدنان ρ.

---

[11] الشنقيطي، **أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن**، ج1، ص404.

[12] أبو طاهر السلفي، **المشيخة البغدادية**، برقم1871 .

[13] البخاري، **الصحيح**، برقم2685.

وفي حديث المقدام بن معد يكرب الكندي، قال: قال رسول الله ρ: «ألا إنِّ أوتيت الكتاب ومثله معه، ألا إنِّ أوتيت القرآن ومثله معه»[14].

ويلزمُ من أخرجَ السنة من الذكر ـ الموعودِ بالحفظ ـ أن يدخل فيه ما كان منها شرحاً، أو بياناً لبعض الآيات، ذلك أنَّه لا يكتمل الحفظ إذا حُفظَ اللفظ، وتحرَّف المعنى.

فكل أمرٍ أو نهي كان في القرآن عاماً، أو مجملاً، أو محتاجاً لبيانٍ فنطق النبي ρ بتفصيل ذلك أو بيانه، فإنَّ حفظ هذا القول عنه ρ، تابعٌ لحفظ القرآن.

وكل حديث فيه شرحٌ لما أُجملَ في القرآن، أو كان فيه توضيحٌ لم أشكلَ، أو زيادة بيان، ونحو ذلك فهذا كله حفظه تبعٌ لحفظ القرآن. ويتوسَّع الأمر إلى ما نُسخَ من القرآن وأشارت إليه السنة.

فلا سواء بين حفظ التوراة والإنجيل من جانب، وحفظ السنَّة من الجانب الآخر[15].

نعم.. لا سواء بين ما ثبت فيه التحريف والتبديل، وما هو داخل في الذكر الموعودِ بالحفظ.

الفرق الثاني: أنَّ الأمَّة اختصَّت دون الأمم بالإسناد، ونقل الثقة عن الثقة إلى من نزل عليه الوحي ρ، ولم يكن ذلك لغيرها من الأمم.

قال محمد بن حاتم بن المظفر (ت379هـ): "إنَّ الله أكرم هذه الأمَّة وفضلها وشرفها بالإسناد، وليس لأحدٍ من الأمم كلها قديمها وحديثها إسنادٌ، وإنَّما هو صحفٌ في أيديهم، وخلطوا بكتبهِم أخبارَهم، فليس عندهم تمييز بين ما نزل من التوراة والإنجيل، وبين ما أخفوه بكتبهم من الأخبار عن غير الثقات، وهذه الأمَّة إنَّما ينصّ الحديث عن الثقة المعروف في زمانه المشهور بالصدق والأمانة والضبط عن مثله حتى تنتهي أخبارهم، ثمَّ يبحثون أشدَّ البحث حتى يعرفوا الأحفظ والأضبط والأطول مجالسة يميزونه ممَّن كان أقلَّ مجالسة، ثمَّ يكتبون الحديث من أكثر من عشرين وجهاً حتى يهذِّبوه من الغلط والخلل، ويحفظون حروفه ويعدونها عداً، فهذا من أعظم نعم الله على هذه الأمَّة فنستوزع الله شكر هذه النعمة"[16].

---

[14] رواه أحمد في **مسنده**، برقم17213.

[15] والسرُّ في حفظ الذكر لأنّه آخر وحيٍ نزل من السماء، فلا وحيَ بعدَه، ولا شريعة أخرى، فإذا ضيَّعهُ البشر في زمن من الأزمان، لم تكن الحجةُ قائمة على من بعدهم، لعدم وصول الحق إليهم، ولعدم قدرتهم على معرفة الشريعة، لذا تكفل الله تعالى بحفظ ذِكرِهِ المنزل كتاباً وسنة ذلك أنَّ السنة شارحة للقرآن ومبيِّنة له فلا انفكاك بينهما، وأمَّا اختصاص القرآن الكريم بحفظ ألفاظه وحروفه، فلأنَّه معجزة النبي ρ، الخالدة، المتحدَّى بها، المليئة بالإعجاز، ولأنَّه يقرأ به في الصلاة، ولم تحفظ السنة كذلك، لبيان فضل العلماء، وفتح بابٍ من الخير بل أبوابٍ في حفظها ونشرها بين الناس، وإبراز جهود العلماء، وفيه ابتلاء واختبار للأمَّة جمعاء.

[16] السخاوي، **فتح المغيث**، ج3، ص3. وقال الحاكم (ت405هـ) في **المستدرك**، ج1، ص2: "فإن الله تعالى ذكره أنعم على هذه الأمة باصطفائه بصحبة نبيه صلى الله عليه وعلى آله أخيار خلقه في عصره، وهم الصحابة النجباء، البررة الأتقياء، لزموه في الشدة والرخاء، حتى حفظوا عنه ما شرع لأمته بأمر الله تعالى ذكره، ثم نقلوه إلى أتباعهم، ثم كذلك عصرا بعد عصر إلى عصرنا هذا، وهو هذه الأسانيد المنقولة إلينا بنقل العدل عن العدل، وهي كرامة من الله

وهذا الإسناد الذي نُقلت به السنة هو الذي نُقل به القرآن.

فالسنة منقولة بالإسناد بخلاف التوراة والإنجيل! وليس عند اليهود ولا النصارى إسنادٌ إلى النبيين الكريمين موسى وعيسى ـ على نبينا وعليهما صلوات الله وسلامه ـ فأمكن من خلال الإسناد معرفة الصحيح من السقيم، والمقبول من المردود. ﴿ذَلِكَ فَضْلُ اللَّهِ يُؤْتِيهِ مَن يَشَاءُ وَاللَّهُ ذُو الْفَضْلِ الْعَظِيمِ﴾ [الحديد:21].

والطعن في سند الحديث مستلزم للطعن في نقل القرآن، فالصحابة ـ ومن بعدهم ـ الذين امتثلوا قوله ρ: «بلغوا عني ولو آية»[17]. فنقلوا القرآن، امتثلوا أيضاً قوله ρ: «نضر الله امرأً سمع مقالتي فحفظها فرب مبلغ أوعى من سامع»[18].

قال الخطيب: فأمَّا الأحاديث المسندات إلى النبي ρ فهي أصل الشريعة، ومنها تستفاد الأحكام، وما اتصل منها سندُه، وثبتت عدالة رجاله فلا خلاف بين العلماء أنَّ قبولَه واجبٌ، والعمل به لازمٌ، والرَّاد له آثم[19].

فإن كان سرُّ حفظ القرآن أنه منقول بالإسناد جيلاً عن جيلٍ فكذا السنة النبوية نقلت بذات الأسانيد التي نقل بها القرآن، وإن كان السرُّ أنَّ القرآن وحيٌ فكذا هي السنة وحي، وإن كان السرُّ أن القرآن متعبَّدٌ به فكذا السنة متعبَّد بها، وإنَّما حفظ القرآن بحرفه ولفظه لأنَّه هكذا نزل، وهكذا تكلم به الله، ولذا ترتَّب الثواب على قرآءته لذاته، وأمَّا السنة فكانت وحياً أبان عنها النبي ρ بلفظه، وقد أعطاه ربه جوامع الكلم، وأحاط بلسان العرب، فترحص العلماء في روايته بالمعني لأنَّه لفظ بشرٍ لا قول رب البشر، وهذا أوَّل إذن لرواية الحديث بالمعنى[20].

<u>الفرق الثالث:</u> وهو من الفروق الجوهرية بين التوراة والإنجيل، التي يسميها أهلها (الكتاب المقدس)، وبين السنة النبوية، وهو: أنَّ الكتاب المقدس عندهم مظنونٌ به عن غيرِ أهله، فقد مضت عليه قرون طويلة لا يطلع عليه أحد سوى الأحبار، والكهان، والقساوسة، ويحرم على غيرهم النظر فيه، أو اقتناؤه، بخلاف السنة فهي مبثوثة عند كل أحد،

لهذه الأمة خصهم بها دون سائر الأمم". وقال ابن حزم (ت456هـ) في **الفصل في الملل والأهواء والنحل**، ج2، ص68: "والثالث ما نقله الثقة عن الثقة كذلك حتى يبلغ إلى النبي ρ، يخبر كل واحد منهم باسم الذي أخبره ونسبه، وكلهم معروف الحال والعين والعدالة والزمان والمكان، على أن أكثر ما جاء هذا المجيء فإنه منقول نقل الكواف، إما إلى رسول الله ρ من طرق جماعة من الصحابة رضي الله عنهم، وإما إلى الصاحب، وإما إلى التابع، وإما إلى إمام أخذ عن التابع، يعرف ذلك من كان من أهل المعرفة بهذا الشأن، والحمد لله رب العالمين، وهذا نقل خص الله تعالى به المسلمين دون سائر أهل الملل كلها، وبناه عندهم غضا جديدا". ثم نقل هذا الكلام ابن الصلاح (ت643هـ) في **مقدمته**، ص42 في معرض حديثه عن جمع الحديث وكتابته وتطريقه، فقال: "إبقاء سلسلة العنعنة المتصلة بأشرف البشر ρ، فهي من خصائص هذه الأمة". وقال العلائي في **مجموع رسائل الحافظ**، ج3، ص204: "فالإسناد خِصِّيصة من خصائص هذه الأمَّة، وفضيلة يمَّت لله عز وجل عليهم بها النعمة، به عُرف الصحيح من السقيم، وصان الله دينه عن قول كلِّ أفَّاكٍ أثيم، وليس لمن قبل هذه الأمة غير صحف اختلط مُنكَرُها بمقبولِها، واشتبه صحيحها بمعلوها، فلا تميز عند أحد منهم بين ما جاءت به أنبياؤهم المرسلون وبين ما أدخل في ذلك وألحق به الغواة المبطلون".

[17] البخاري، **الصحيح**، رقم3461.

[18] أحمد، **المسند**، رقم16738.

[19] الخطيب البغدادي، **الجامع**، ج2، ص278.

[20] وإن قيل إن السرَّ في حفظ القرآن أنه كلام الرحمن. قيل: فلماذا تحرفت التوراة، وهي كلامه الذي كتب بيده سبحانه؟

محفوظة في الأمَّة عند العالم، وغير العالم، والكبير والصغير، والحرّ والعبد، والذكر والأنثى، مدونَّةٌ في آلاف المصنفات، وهذا الاشتهار والانتشار يضعف احتمال الكذب فيها والتحريف، بخلاف التوراة والإنجيل التي اختُصَّ بها الأحبار والرهبان، فلا يطلع عليها أحد! فكان من الممكن أن يتواطئوا على التحريف، والتبديل ونحو ذلك[21]، أو على الأقل فإنَّ قلة عدد من يعرفها يلزم عنه زيادة احتمال وقوع الخطأ فيها.

قال الإمام الشافعي: وإن كانت الحجة تثبت بخبر الواحد فخبر اثنين أكثر، وهو لا يزيدها إلاَّ ثبوتاً[22].

وعند مسلم من حديث عياض المجاشعي رضي الله عنه: أنَّ رسول الله ρ، قال: ذات يوم في خطبته: «ألا إنَّ ربى أمرني أن أعلمكم ما جهلتم ممَّا علمني يومي هذا ... وممَّا قال: وإنَّ الله نظر إلى أهل الأرض فمقتهم عربهم وعجمهم، إلاَّ بقايا من أهل الكتاب»[23]. وهذا الحديث دالٌ على قلَّة من يعلم التوراة والإنجيل.

قال ابن جبير: لم يُستظهرْ من كتب الله سوى القرآن[24]. والحفظ لاشك أحد طرق نقل الحديث، وفيه جواب على الذين يطعنون في تدوين السنة، فهي محفوظة تماماً.

ومن أسباب عدم إظهار التوراة والإنجيل هو ما يوجد فيهما من الإشارات الواضحات لتوحيد رب الأرض والسماوات، وما فيهما من البشارات الأكيدات في مبعث النبي ρ، وهو ما يدعو من يقرأ فيهما إلى الإيمان بالله والتصديق بمحمد ρ.

الفرق الرابع: وهو من أهمِّ الفروق، ذلك أنَّ ما تحرَّف من التوراة، والإنجيل محالٌ معرفة صوابه، بخلاف الأحاديث التي وقع فيها خطأ أو غلط، فإنّه من اليُسر بمكان أن نعرف موطن الخطأ، وأيضاً أن نعرف وجه الصواب.

ذلك أنَّ الأحاديث مروية بالأسانيد المتصلة، فإذا جُمعت طرق الحديث، أمكن معرفة الصواب من الخطأ، والصحيح من الضعيف.

وعن علي بن المديني، قال: الباب إذا لم تجمع طرقه لم يتبين خطؤه[25].

---

21 وهو ما نصَّت شريعتنا على إثبات وقوعه، كما في قوله تعالى: ﴿فَوَيْلٌ لِلَّذِينَ يَكْتُبُونَ الْكِتَابَ بِأَيْدِيهِمْ ثُمَّ يَقُولُونَ هَذَا مِنْ عِنْدِ اللَّهِ لِيَشْتَرُوا بِهِ ثَمَنًا قَلِيلًا فَوَيْلٌ لَهُمْ مِمَّا كَتَبَتْ أَيْدِيهِمْ وَوَيْلٌ لَهُمْ مِمَّا يَكْسِبُونَ﴾ وغيرها من الآيات والأحاديث.

22 الشافعي، **الرسالة**، ص433.

23 مسلم، **الصحيح**، رقم7386.

24 ابن عطية، **المحرر الوجيز**، ج5، ص215.

25 الخطيب البغدادي، **الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع**، ج4، ص389.

وليس كلامي ههنا عن كيفية معرفة صحيح الحديث من ضعيفه، فلذلك طرق متعددة[26]، وإنماَّ المراد من الكلام كيفية معرفة الصواب عند الاختلاف[27]، وهذا لا يتأتى إلاَّ بجمع الطرق، ومعرفة الاتصال والعدالة والضبط، وعدم الشذوذ والعلة، وهي الشروط التي اشترطها أهل الحديث لمعرفة الحديث الصحيح، فبجمع الطرق يظهر إن كان في الحديث علة أو شذوذ، ومعرفة الاتصال والعدالة والضبط هي تمام الشروط الخمسة المتفق عليها لقبول الأخبار.

فإن نسب أحد من الناس إلى النبي ρ حديثاً كان من الممكن معرفة صحته من عدمها، بخلاف ما ينسب إلى الكتب السابقة، خاصة مع انقطاع الأسانيد، واختلاف النسخ، وتباعد الأزمان.

الفرق الخامس: أنَّ الأديان السابقة منسوخة بخلاف هذا الدين، والحديث لا شكَّ أنَّه جزءٌ من الدين، فكيف يُعامل ما هو منسوخ مثل معاملة ما هو باقٍ وغير منسوخٍ؟

فحفظ السنة والدين عموماً مرتبطٌ بحفظ القرآن، فببقاء الكتاب العزيز بين الناس تكون حجة الله تعالى قائمة، ودين الله معمولٌ به، حتى إذا رُفع القرآن بدأ الدين في الانتهاء حتى لا يقال: الله، الله[28].

ومن هذا الباب نفهم حديث: «إنَّ الله نظر إلى أهل الأرض فمقتهم عربهم وعجمهم إلاَّ بقايا من أهل الكتاب»[29]. فقد ظل دينُهم محفوظاً أو على الأقلِّ ما تقوم به الحجة، ويُنجي العمل به من دينهم ظل محفوظاً إلى زمن النبي ρ، وبعده لم يكن فيما عندهم حجه فكان بقاؤه كاملاً لا معنى له، فزال ما بقي من احتمال حفظه كما سيزول حفظ الأحاديث والدين كلِّه عند رفع القرآن، لأنَّه لا قِوام للسنة دون القرآن، والله أعلم.

فلا سواء بين حفظ كتبِ أديانٍ منسوخةٍ، وحفظِ أحاديث نبيٍ تكفَّل الله تعالى بحفظ دينه إلى قيام الساعة. وأخيراً: لا أدري هل يقصد هذا المتحدث بمساواته بين التوراة والإنجيل من جهة، والسنة النبوية من جهة أخرى: عدم الاحتجاج بالسنَّة لوجودِ التحريف فيها! كما أنَّه لا يُحتج بالتوراة والإنجيل لوجود التحريف فيهما؟ أو يقصد عدم نسبتها إلى النبي ρ، لاحتمال الكذب فيها.

إن قال بذلك فقد آلَ أمرُهُ إلى إنكار السنة!

وإن قال: بل هنالك أحاديث صحيحة وأخرى باطلة، لكنها مختلطة لا تتميز، كما هو حال التوراة والإنجيل ليس كل ما فيهما باطل ولا العكس، ولا نجزم بصحة شيء أو ضعفه. قلنا: رجع الأمر إلى ما سبق، لأنَّا إذا لم نميِّز الصحيح من الضعيف لم يشرع العمل بالجميع.

---

[26] باختلال أحد شروط القبول.

[27] وذلك حين يروى الحديث من طرق متعددة رواتها ثقات.

[28] عند مسلم في **صحيحه** أنَّ رسول الله ρ قال: «لا تقوم الساعة حتى لا يقال في الأرض: الله الله»، رقم392.

[29] مسلم في **صحيحه**، رقم7386.

وإن قال: يمكن التمييز بين الضعيف والباطل، قلنا: ها قد أثبت فرقاً بينهما، فلا قياس لأحدهما على الآخر. وإن قصد أنَّ مرادَه إثبات وقوع الخطأ في بعض الأحاديث أو تعمَّدَ بعض الكذابين الكذب على رسول الله ρ.

قلنا له: فماذا كان؟

أليس قد حاول مسيلمة قديماً ـ وتبعه على ذلك آخرون ـ أن يأتي بمثل القرآن، وأن يكذب على الرحمن سبحانه؟ فظهر كذبهم، وزال قولهم، وبقي القرآن محفوظاً مصوناً مقدساً، ﴿وَإِنَّهُ لَكِتَابٌ عَزِيزٌ * لَا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِن بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِ تَنزِيلٌ مِنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ﴾ [فصلت:42].

وكذا الحال في الأحاديث، فكم حاول كذاب، وسعى زنديق للوضع في أحاديث النبي ρ، والكذب عليه، فلم يفلحوا، ولم ينجحوا، ولن يستطيعوا، ذلك أنَّ العلماء زيَّفوا السليم من البهرج، والصحيح من الضعيف، ونخلوا السنة نخلاً، ودقَّقوا فيها لفظاً وحرفاً، كتابةً ورسماً، جوهراً ومعنىً، ومن نظر في جهود العلماء في كتابة الحديث وتوثيقه وتخريجه على المسانيد والكتب والأبواب وغير ذلك، ومن نظر في مؤلفاتهم في القواعد والضوابط التي يعرف بها المقبول من المردود رأى شيئاً عظيماً من الحيطة والاحتراز عن وقوع الخطأ فضلاً عن وقوع المكذوب.

فلا يوجد حديث مكذوب في حقيقته أجمع العلماء على صحته، كما أنّه لا يوجد حديث صحيح في نسبته يجمع العلماء على الحكم بوضعه. يقول الذهبي: ولكن هذا الدين مؤيد محفوظ من الله تعالى، لم يجتمع علماؤه على ضلالة، لا عمداً ولا خطأً، فلا يجتمع اثنان على توثيق ضعيف، ولا على تضعيف ثقة[30].

فإن كان كذلك في حق الرواة فهو في الأحاديث آكدُ، وأعظمُ، وأولى.

أم تُرى هذا المتكلم يتكلَّم ولا يعي ما يقول ؟ أو لا يدري ما الذي يترتب على قوله؟

إذا كنتَ لا تدري فتلكَ مصيبةٌ   وإن كنتَ تدري فالمصيبةُ أعظم

الخلاصة:

إن المقارنة بين حفظ الأحاديث وحفظ الكتابين الكريمين التوراة والإنجيل مقارنة غير صحيحة، ونتائجها خطيرة ذلك أنها تفضي إلى الشك في السنة النبوية بجملتها، ومن نظر في الفروق السابقة علم أن هذه المقارنة باطلة، وأن الواجب النظر إلى الأحاديث باعتبارها الأصل الثاني بعد القرآن الكريم، وتعظيمها، والعمل بها، والرجوع إلى قول أهل الحديث في معرفة الصحيح من الضعيف، فهم أهل الاختصاص، وهم الذين خالطوا الحديث قروناً طويلة، وتتبعوا طرقه؛ العالي منها والنازل، والمشهور والمغمور، فوجب المصير إلى قولهم عند الاتفاق.

والله تعالى أعلم وأحكم، وصلى الله وسلم على عبده محمد وآله وصحبه والتابعين.

---

[30] محمد بن أحمد الذهبي، **الموقظة في علم مصطلح الحديث**، ص84.

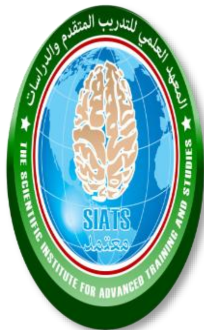
المصادر والمراجع:

1. **القرآن الكريم**.
2. ابن تيمية، أحمد بن عبدالحليم بن عبدالسلام، **مجموع الفتاوى**، جمع وترتيب: عبدالرحمن بن محمد بن قاسم (الرياض).
3. ابن جرير، محمد بن جرير الطبري، **جامع البيان عن تأويل آي القرآن**، اعتنى بتحقيقه وفهرسته مكتب التحقيق والإعداد العلمي في دار الأعلام، (بيروت: دار الأعلام، ط1، 1423هـ/2002م).
4. ابن حبان، أبو حاتم محمد بن حبان البستي، **المسند الصحيح على التقاسيم والأنواع**، تحقيق: الدكتور محمد على شونمر، والدكتور خالص آي دمير، (بيروت: دار ابن حزم، ط1، 1433هـ/2012م).
5. ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني، **تغليق التعليق على صحيح البخاري**، دراسة وتحقيق: سعيد عبدالرحمن موسى القزقي، (بيروت: المكتب الإسلامي، ط1، 1405 هـ/1985م).
6. ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد، **الفصل في الملل والأهواء والنحل**، وضع حواشيه: أحمد شمس الدين، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط2، 1420هـ/1999م).
7. ابن سعدي، عبدالرحمن بن ناصر، **تيسير الكريم الرحمن**، تحقيق: عبدالرحمن اللويحق، (الرياض: مجلة البيان).
8. ابن الصلاح، أبو عمرو عثمان بن عبدالرحمن الشهرزوري، **علوم الحديث**، تحقيق: نور الدين عتر، (دمشق: دار الفكر، ط 3، 1423هـ /2002م).
9. ابن عطية، أبو محمد عبدالحق بن غالب الإشبيلي، **المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز**، تحقيق: عبدالسلام عبدالشافي محمد، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط 1، 1422هـ/2001م).
10. ابن ماجه، أبو عبدالله محمد بن يزيد القزويني، **السنن**، تحقيق: محمد فؤاد عيدالباقي، (بيروت: د. ط، د. ت).
11. أحمد، أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني، **المسند**، (بيروت: مؤسسة الرِّسالة، ط 2، 1429هـ).
12. البخاري، محمد بن إسماعيل، **الجامع الصحيح**، (بيروت: دار الفكر، 1401هـ/1981م).
13. البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين، **الأسماء والصفات**، تحقيق: عبدالله الحاشدي، (جدة: مكتبة السوداي، ط 1، 1412هـ/1993م).
14. الحاكم، أبو عبدالله محمد بن عبدالله بن البيع، **المستدرك على الصحيحين**، (بيروت: دار المعرفة).
15. الخطيب، أبو بكر على بن ثابت، **الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع**، تحقيق: الدكتور محمد عجاج الخطيب، (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط2، 1414هـ/1994م).
16. الذهبي، محمد بن أحمد، **الموقظة**، تحقيق: عبدالفتاح أبو غدة، (بيروت: دار البشائر الإسلامية، ط4، 1420هـ).
17. السخاوي، محمد بن عبدالرحمن، **فتح المغيث بشرح ألفية الحديث**، تحقيق: الدَّكتور عبدالكريم الخضير، والدَّكتور محمَّد بن عبد الله آل فهيد، (الرياض: مكتبة دار المنهاج، ط2، 1428هـ/2008م).
18. الشنقيطي، محمد الأمين، **أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن**، (بيروت: عالم الكتب د. ط، د. ت).
19. العلائي، خليل ين كيكلدي، **مجموع رسائل الحافظ العلائي**، (القاهرة، ط1، 1430هـ /2009م).

20.القرطبي، أبو عبدالله محمد بن أحمد، **الجامع لأحكام القرآن**، تحقيق: الدكتور عبدالله التركي (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط 1، 1427هـ/2006م).

21.مسلم، أبو الحسن مسلم بن الحجاج، **الصحيح**، اعتنى به: أبو صهيب الكرمي، (الرياض: بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع، ط1، 1419هـ/1998م).





SIATS Journals

Journal of Arabic Language Specialized Research (JALSR)

Journal home page: http://www.siats.co.uk

e-ISSN: 2289-8468



مجلة اللغة العربية للأبحاث التخصصية

المجلد 3، العدد 1، يناير 2017م.

e–ISSN: 2289–8468

PSYCHOLOGICAL PROBLEMS FOR MUSLIM YOUTH AND PSYCHOLOGICAL COUNSELING METHODS PRESENTED IN THE LIGHT OF THE QUR'AN AND SUNNAH

AN ANALYTICAL EDUCATIONAL STUDY OF THE CONTENT OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING PUBLISHED ON THE ISLAMIC WEB SITE

المشكلات النفسية للشباب المسلم وطرق الإرشاد النفسي المقدمة على ضوء الكتاب والسنة

دراسة تعليمية تحليلية لمحتوى الاستشارات النفسية المنشورة بموقع الشبكة الإسلامية

د. محمد عبد العلم إبراهيم د. علي أحمد التهامي

مؤسسة حمد الطبية، قطر.

1438هـ – 2017م

ARTICLE INFO
Article history:
Received 18/9/2016
Received in revised form 20/10/2016
Accepted 1/1/2017
Available online 15/1/17
Keywords:

Abstract

The study aimed to shed light on the problems of Muslim youth, and dealt with one of the psychological problems of a religious nature, which is religious obsessive, by analyzing the content of psychological consultations on this topic on the Islamic Network website. The study used a content analysis methodology to describe the problem and determine its dimensions and variables. The study sample consisted of 188 consultations, which were chosen through the natural random sample for both obsessive thoughts related to religion, and obsessions related to worship. It reached the following results: Obsessive thoughts regarding religion were more readable than obsessions related to acts of worship. The behavioral drug counseling was 52.4%, followed by religious counseling 28.6%, and behavioral counseling 165% among the types of instructions provided. The study found that the number of noble verses mentioned in the consultations was 33.3%, followed by general Islamic directives 31.4%, then the number of hadiths 27.9% among the religious texts mentioned in the consultations. The study also found that the percentage of males with counseling related to obsessive religious ideas was higher than the percentage of females in this category, and the percentage of female consultations was higher than males with respect to obsessive acts of worship.

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على مشكلات الشباب المسلم، وتناولت واحدةً من المشكلات النفسية ذات الطابع الديني، وهي الوساوس الدينية، وذلك بتحليل محتوى الاستشارات النفسية الخاصة بهذا الموضوع في موقع الشبكة الإسلامية. واستخدمت الدراسة منهج تحليل المحتوى لوصف المشكلة، والوقوف على أبعادها ومتغيراتها، فكانت عينة الدراسة مكونة من 188 استشارة تم اختيارها عن طريق العينة العشوائية الطبيعية لكل من الأفكار الوسواسية المتعلقة بالدين، والوساوس المتعلقة بالعبادات. وتوصلت إلى النتائج التالية: كانت الأفكار الوسواسية المتعلقة بالدين أكثر قراءة من الوساوس المتعلقة بالعبادات. كما أن الإرشاد الدوائي السلوكي بلغت نسبته 52.4%، ثم تلاه الإرشاد الديني 28.6%، ثم الإرشاد السلوكي 165% من بين أنواع الإرشادات المقدمة. ووجدت الدراسة أن عدد الآيات الكريمة التي وردت في الاستشارات كانت نسبتها 33.3%، وتلتها التوجيهات الإسلامية العامة 31.4%، ثم نسبة عدد الأحاديث الشريفة 27.9% من بين النصوص الدينية التي وردت في الاستشارات. وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن

نسبة الذكور أصحاب الاستشارات المتعلقة بالأفكار الوسواسية الدينية كانت أعلى من نسبة الإناث في هذا الصنف، ونسبة استشارات الإناث كانت أعلى من الذكور فيما يتعلق بوساوس العبادة.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين.

وبعد! فإن الشباب يعتبر العنصر الأساسي في بناء الأمة وتقدمها وتحضرها ونهضتها، وهو الذي يخطط ويعمل ويبتكر، فإن صلح هذا الجسم صلحت الأمة ونمت، وإن فسد ضاعت الأمة وفسدت.

ونتيجةً للتغيرات الحياتية المختلفة في العصر الحالي، فقد واجه الشباب المسلم العديد من المشكلات النفسية التي تسببت في إعاقة بعضهم في تأدية وظائفهم الدينية والدنيوية، فلجأ بعضهم إلى البحث عن الحلول من خلال الاستفسارات والاستشارات عبر الشبكات والمواقع الإلكترونية التي تقدم خدمات الاستشارات النفسية، فكان للشبكة الإسلامية الدور الرائد والبناء في التصدي لهذه المهمة من خلال إفراد باب خاص للاستشارات النفسية يقوم عله نخبة من المختصين في مجالات الطب النفسي والإرشاد الديني والسلوكي.

وقد حاولت هذه الدراسة تسليط الضوء على واحدة من المشكلات النفسية التي شغلت الشباب كثيراً في الآونة الأخيرة وهي اضطرابات الوساوس القهرية التي تعبر عن حالات سلوكية شاذة تستحوذ فيها على الشخص فكرة أو خاطرة أو صورة اندفاعية (وساوس أو هواجس غير مرغوبة) غالباً ما تكون سخيفة وتافهة لكنها تفرض نفسها عليه وتظل تعاوده وتراوده، أو تلح عليه لعمل فعل غريب فيجد نفسه مندفعاً لتحقيقه وملزماً بتكراره، ويبدو الشخص في هذه الحالات عاجزاً تماماً عن التخلص من تلك الفكرة أو طردها، أو الإقلاع عن ذلك الفعل المجبر على إتيانه وتكريره رغم إدراكه لطبيعتها الشاذة الغريبة التافهة، وهذا يؤدي إلي توتر شديد وقلق حاد وخوف كلما نزعت نفسه إلي كبحها أو مقاومتها، ولا يشعر بالارتياح إلا بإزالتها ثم ما يلبث أن يهدأ حتى تراوده تلك الوساوس أو الطقوس الحركية من جديد، فيحاول مقاومتها ومجاهدتها لكنه قد يفشل في ذلك، فينصاع ويتسلم لها مرة ثانية وثالثة ورابعة فيدمنها ما لم يتم علاجه. مما يؤدي إلي الإنهاك الشديد وسوء التوافق وضياع الوقت.

وإذا ارتبطت بأفكار متعلقة بالدين والعقيدة أو بالعبادات فقد يكون هناك عبء وحمل آخر بالنسبة للمسلم. فقد يشكك في عقيدته وفي تأدية عباداته بالطريقة المطلوبة وقد يصل الأمر إلي ترك تلك العبادة.

ولهذا السبب حاولت هذه الدراسة التركيز على اضطرابات الوساوس المجردة المتعلقة بالدين والوساوس الفكرية المصحوبة بأفعال العبادات في باب الاستشارات النفسية ولأهميتها من بين المشاكل النفسية التي يعاني منها الشباب

اليوم وكبداية لسلسلة من الدراسات في بقية المشاكل النفسية. وذلك للتعرف على حجم المشكلة وإيجاد الحلول المناسبة لها وكيفية وضع برنامج إرشادية متكاملة تساعد في علاج المشكلة وتسهم في الوقاية منها.

وبما أن الإرشاد الإلكتروني أصبح متاحاً لكثير من الفئات الشبابية بواسطة المواقع الإلكترونية، مما ساعد على إمكانية نشر الثقافة النفسية والدينية بكل يسر وسهولة.

ومن فوائد الإرشاد الإلكتروني أنه يشجع أصحاب المشكلات النفسية على الإفصاح عن مشاكلهم الخاصة بكل صراحة ودون تردد. وكذلك من فوائده أنه يلعب دور العلاج النفسي الجماعي فالتعرف على مشاكل الآخرين ومعاناتهم قد يؤدي إلي شعور الفرد بالرضا والمساواة والمؤاساة أو التقليل من حجم مشكلته بالنسبة للفرد. هذا بالإضافة إلي أنه يقدم دون أي تكلفة مادية.

ومن فوائده أيضاً أنه لا يشعر فيه صاحب المشكلة بأي وصمة اجتماعية نتيجة طلبه للعلاج أو الإرشاد فقد يتردد أصحاب المشكلات النفسية كثيراً قبل الذهاب إلي المستشفيات أو المراكز العلاجية النفسية إذ أن الوصمة مازالت موجودة في كل المجتمعات.

مشكلة الدراسة:

قامت الشبكة الإسلامية بتصنيف الاستشارات النفسية المتعلقة بالوساوس إلى خمسة تصنيفات هي:

1- أفكار وسواسيه مجردة تشمل المتعلقة بالدين وبأمور أخرى.

2- طقوس وسواسيه.

3- أفكار وسواسيه مصحوبة بأفعال وتشمل المتعلقة بالعبادات وبالمرض وبأفكار أخرى.

4- وساوس عامة.

5- وساوس قهرية.

وبعد النظر في هذه التصنيفات اختارت هذه الدراسة تصنيفين ينفرد بهما الشباب المسلم دون غيره، حيث إن بقية التصنيفات قد يعاني منها المسلم وغير المسلم، وهما الأفكار الوسواسية المجردة المتعلقة بالدين والأفكار الوسواسية المصحوبة بأفعال المتعلقة بالعبادات، لتتم دراستها وفقاً لأكثرها قراءة، وأنواع الإرشادات المقدمة من قبل المستشارين، وعدد الآيات والأحاديث، والتوجيهات الإسلامية التي وردت فيها، ونوع المستشيرين من حيث الجنس، وتكرارها عبر السنوات في الفترة ما بين (2002/8/11م– 2014/9/30م).

وبناء على ما سبق صيغت مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

1- ما هي أكثر الاستشارات قراءة في مجال الوساوس المتعلقة بالأمور الدينية والعبادات؟

2- ما هي أكثر أنواع الإرشادات شيوعاً؟

3- كم عدد الآيات والأحاديث والتوجيهات الإسلامية التي وردت في العينة المختارة من الاستشارات النفسية؟

4- أيهما أكثر استفساراً في التصنيفين الذكور أم الإناث؟

5- ما هو الأكثر تكراراً للتصنيفين وفقاً للسنوات التي نشرت فيها الاستشارات؟

أهداف الدراسة:

1- معرفة طبيعة الاستشارات في مجال الوساوس المرضية ونوع الإرشادات المقدمة وفقاً للكتاب والسنة.

2- الكشف عن اهتمامات قُراء الاستشارات من خلال تصنيف الاستشارات الأكثر قراءة.

3- معرفة شيوع أنواع الوساوس المختارة وفقاً لتغير الجنس والفترات الزمنية التي نشرت فيها.

4- محاولة إيجاد صيغة مشتركة تُستنبط من إجابات المستشارين لعلاج اضطرابات الوساوس المتعلقة بالدين والعبادات.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة في الآتي:

1- إبراز دور الإرشاد الإلكتروني في علاج ومشكلات الشباب المسلم من خلال الخدمات التي تقدمها الشبكة الإسلامية والمساعدة في تطوير هذه الخدمات.

2- تسليط الضوء على مشكلات الشباب المسلم النفسية ودراستها دراسة تفصيلية للمساعدة في تقديم برامج إرشادية تواكب المتغيرات الحياتية.

3- محاولة إيجاد حلول للمشكلات النفسية للشباب بصورة عامة واضطرابات الوساوس بصورة خاصة تتناسب مع التعالم الإسلامية وذلك بغرض تأصيل وأسملة البرامج العلاجية في مجال الصحة النفسية.

مصطلحات الدراسة:

المشكلات النفسية: أي مشكلة ذات طابع نفسي سلوكي تؤرق صاحبها، وتسبب له سوء التوافق الشخصي والاجتماعي.

طرق الإرشاد النفسي: الإرشادات التي أدلى بها المختصون المعتمدون كمستشارين في الشبكة الإسلامية، وهي تشمل: الإرشاد الديني والدوائي والسلوكي.

محتوى الاستشارات النفسية: إجابات المستشارين على أسئلة المستشيرين.

الشبكة الإسلامية: الموقع الإلكتروني التابع لوزارة الأوقاف بدولة قطر المعروف بإسلام ويب.

حدود الدراسة:

حددت الدراسة الاستشارات النفسية المنشورة في موقع الشبكة الإسلامية في الفترة ما بين (2002/8/11م-2014/9/30م) باب الحالات النفسية العصبية – قسم الوساوس.

الإطار النظري:

الوساوس الدينية:

تعتبر الوساوس الدينية التي تشمل بالطبع الأفكار التسلطية المتعلقة بالدين والأفعال القهرية المشابه للأفعال الدينية من أكثر أنواع الوساوس شيوعاً في مجتمعاتنا الإسلامية، فحسب الدارسات القليلة التي أجريت على المجتمعات العربية، فقد كانت نسبة الوساوس الدينية في دراسة الدكتور عكاشة على العرب المصريين 56% وفي دراسته الأحدث بلغت نسبة الأفكار التسلطية المتعلقة بالدين 60% ونسبة الأفعال القهرية المشابهة للأفعال الدينية 68% كما كان المحتوي الديني هو المحتوي الغالب للوساوس بنوعيها في دراسة سعودية وما يشير إليه ذلك بالطبع هو أهمية دراسة هذا النوع من الوساوس[1].

الأفكار التسلطية المتعلقة بالدين:

هذا النوع من الأفكار يأخذ عدة أشكال، منها:

1- الأفكار الاجترارية:

وتأخذ شكل التفكير فيما نهينا عن التفكير فيه من الأمور الغيبية التي لا يفيد التفكير فيها هي تتعلق بذات الله عز وجل وبرسوله الكريم ρ، وقد تأخذ شكلاً تشكيكياً في الكثير من أمور العقيدة.

2- النزعات القهرية:

ويقصد بها الشعور بالرغبة في فعل ما لا يجوز فعله مثلاً في مكان العبادة، كأن يسب المرء أو يلعن ما لا يجوز سبه أو لعنه.

3- الأفكار الاقتحامية:

وهذا شكل من أشكال الأفكار التسلطية المتعلقة بالدين تقتحم الفكرة فيه وعي الشخص المؤمن رغماً عنه عندما ينوي الوضوء أو الصلاة مثلاً.

4- أفكار الشك التسلطية:

---

[1] أبو هندي، **الوسواس القهري من منظور عربي إسلامي**، ص43.

والشك المقصود هنا هو الشك المتعلق بأداء الفرض الديني أو النافلة في مقابل عدم آدائه كإحسان الاستنجاء أو الوضوء أو تكبيرة الإحرام في استهلال الصلاة أو صحة النية للصلاة، وهناك من يشكون في نقضهم للوضوء[2].

علاج الوساوس القهرية:

تطورت أساليب العلاج بعد الاكتشافات العلمية في مجال الطب النفسي في نهاية السبعينات وأوائل الثمانينات من القرن العشرين، حيث تم اكتشاف التأثير الإيجابي لعقار من مضادات الاكتئاب الثلاثية الحلقة في الوسواس القهري والذي له علاقة مباشرة بالناقل العصبي السيروتونين، هذا بالإضافة إلى تطور تقنيات العلاج السلوكي المعرفي. ومن أهم هذه العلاجات:

العلاج بالعقاقير:

من الأدوية المستخدمة كثيراً في علاج الوسواس عقار يعرف علمياً باسم (فلوكستين Fluoxetine)، ويسمى تجارياً باسم (بروزاك Prozac)، جرعته (عشرين مليجراماً) يومياً بعد الأكل، وله مسميات تجارية كثيرة تختلف من دولة إلى أخرى[3].

العلاج السلوكي:

تفسِّر النظريةُ السلوكيةُ الأفكارَ الوسواسيةَ في ضوء نظرية التعلم بأن الوسواس القهري شأنه شأن أي سلوك متعلم من البيئة تحت شروط التدعيم. وبالتالي فإن الأفكار الوسواسية تكون لها القدرة على إثارة القلق، أي نمط جديد من السلوك قد تم تعلمه، والأفعال القهرية تحدث عندما يكتشف الشخص أن عملاً معيناً مرتبطاً بالأفعال الوسواسية. قد يخفف القلق وتدريجياً مع التكرار، فإن هذا الفعل يصبح ثابتاً وتنظر هذه النظرية إلي أن الوساوس على أنها تمثل منبهاً شرطياً عله الاشتراط بعدما كان في السابق منبهاً محايداً[4].

ومن فنيات العلاج السلوكي:

أ- الاسترخاء العضلي:

يستخدم كأسلوب قائم بذاته لخفض التوتر والقلق الناتج عن عدم الاستجابة للأفكار الوسواسية.

2- التعرض:

---

[2] المرجع السابق، ص432.

[3] عبد العلم، **استشارات الشبكة الإسلامية**، 2014م.

[4] جودة، **الوسواس القهري وتداعياته على الصحة النفسية**، ص52.

وتتلخص هذه الطريقة في الطلب من المرضي أن يتعرضوا أو يعرضوا أنفسهم للأشياء التي يخافون منها أو التي يتجنبوها خوفاً من الشعور بالقلق أو الضيق أو الاشمئزاز. ويمنعوا أيضاً من الاستجابة جزئياً أو كلياً عن طريق تأصيل الطقوس أو اختصارها، أو الامتناع عنها فترات زمنية محددة[5].

العلاج الديني:

ينطلق العلاج الديني الموجه للمسلم الموسوس من الآية الكريمة: ﴿وَإِمَّا يَنزَغَنَّكَ مِنَ الشَّيْطَانِ نَزْغٌ فَاسْتَعِذْ بِاللَّهِ﴾.

وعليه فإن توجيه هذا الفرد إلى ذكر الله سواء بالاستماع إليه في مجالس استماع القرآن الكريم، تلك المجالس التي تتطلب آداباً خاصة كالطهارة: طهارة البدن والثوب والنفس، والخشوع والتوجه إلى الله والتفكر في معاني كلامه، أو تلاوة القرآن الكريم في مجالس التلاوة، كما أن توجيهه إلى أداء الصلاة بما فيها من تلاوة، وخشوع وحركات، وبما تحمله من توجه مباشر إلى الله سبحانه وتعالى حيث يدعوه الإنسان المضطرب ويطلب منه العون ... وتوجيهه إلى الصيام والزكاة وغير ذلك من العبادات الإسلامية يمكن أن يكون عوناً له في التخلص من وساوسه.

إن العلاج الديني لا يقف عند هذا الحد إنما يتوجه من خلال التربية القرآنية إلى توجيه المريض للتخلص من كثير من السمات والعادات التي يشب علها كالصلابة وعدم المرونة والمغالاة، مما يساعد أيضاً في سرعة الشفاء[6].

فيما يلي بعض النماذج لعلماء المسلمين في علاج عصاب الوسواس:

1- **ابن قيم الجوزية:**

أورد ابن القيم في كتابه: إغاثة اللهفان من معابد الشيطان.

يستحق التعزيز البليغ الذي يزجره وأمثاله عن أن يشرعوا في ما لم يأذن به الله ويعبدوا الله بالبدع لا بالاتباع.

فمما نهي عنه الغلو وتعدي الحدود والإسراف، وذلك بدليل قوله تعالى: ﴿يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ﴾ [النساء:171]، وقوله: ﴿وَلا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ﴾ [الأنعام:414]، وقوله: ﴿تِلْكَ حُدُودُ اللَّهِ فَلَا تَقْرَبُوهَا﴾ [البقرة:229]، وقول الرسول ρ: «لا تشددوا على أنفسكم فيشدد الله علىكم، فإن قوماً شدوا على أنفسهم فشدد الله علىهم، فتلك بقاياهم في الصوامع والديارات، رهبانية ابتدعوها ما كتبناها علىهم».

2- من أراد التخلص من بلية الوسواس فليستشعر أن الحق في اتباع رسول الله ρ في قوله وفعله، وليعزم على سلوك طريقته عزيمة من لا يشك أنه على الصراط المستقيم، وأن مخالفته من تسويل إبليس ووسوسته.

---

[5] الأغا بشارة، **دراسة سمات شخصية مرضى الوسواس القهري في البيئة الفلسطينية ...**

[6] محمد، **بعض أشكال عصاب الوسواس القهري وعلاقته ببعض المعطيات الدينية**، ص200.

3- العلم بالشرع، وذلك بسؤال أهل الذكر أو القراءة والاطلاع. ومثال ذلك أن عمر τ يهم بالأمر ويعزم عليه فإذا قيل له لم يفعله رسول الله ρ انتهى. وأن الصحابة ما كان فيهم موسوس، ولو كانت الوسوسة فضيلة لما اذخرها الله عن رسوله وصحابة رسوله، ولو أدركهم لمقتهم، ولو أدركهم عمر لضربهم وأدبهم، ولو أدركهم الصحابة لبدعوهم.

4- الاعتقاد في أن الوسوسة مرض سببه قبول الإنسان لوساوس الشيطان. وأنه لا عذر لأحد في قبول هذه الوسوسة.

وقد روى مسلم في صحيحه من حيث عثمان بن أبي العاص قال: "قلت: يا رسول الله ρ! إن الشيطان قد حال بيني وبين صلاتي يلبسها علي. فقال رسول الله ρ: «ذاك الشيطان يقال له خنزب، فإذا أحسسته فتعوذ بالله منه، وأتفل عن يسارك ثلاثاً»، ففعلت ذلك فأذهبه الله عني".

وفي المسند وسنن أبي داوود عن أبي سعيد الخدري أن رسول الله ρ قال: «إن الشيطان يأتي أحدكم وهو في الصلاة، فيأخذ شعرة من دبره فيمدها فيري أنه قد أحدث فلا ينصرف حتى يسمع صوتاً أو يجد ريحاً».

5- يستحب للإنسان أن ينضح فرجه وسراويله إذا بال ليدفع عن نفسه الوسوسة، فمتى وجد بللاً قال: هذا من الماء الذي نضحته، فقد روى أبو داوود بإسناده عن سفيان بن الحكم الثقفي أو الحكم بن سفيان قال: "كان النبي ρ إذا بال يتوضأ وينتضح"[7].

2- الإمام الغزالي:

أما الإمام الغزالي فقد ذهب إلى أن الوسوسة خبل في العقل أي فساد فيه. وعليه فإن على المعالج أن يعبر لهذا العقل صوابه، وذلك بالآتي:

1- تزويده بموقف الشرع مما هو فيه.

2- تعليمه قواعد المنطق الوارد بعضها في كتاب الغزالي "القسطاس المستقيم".

3- حثه على أن يسلك سلوك الرسول ρ وصحابته والابتعاد عن سلك المغالين.

ومن بعض ما أورده الإمام الغزالي في كتابه: إحياء علوم الدين (الجزء الأول).

ويفيد في علاج الموسوسين:

1- الطهارة لها أربع مراتب:

الأولى: تطهير الظاهر عن الأحداث وعن الأخبات والفضلات.

والثانية: تطهير الجوارح عن الجرائيم والآثام.

والثالثة: تطهير القلب عن الأخلاق المذمومة والرذائل الممقوتة.

---

[7] المرجع السابق، ص202.

والرابعة: تطهير السر عن ما سوى الله تعالى وهذه طهارة الأنبياء.

فالموسوس لم ينته إلا منشغلا بالمرتبة الأولى، فيمعن فيها ويستقصي في مجاريها، ويستوعب جميع وقته في الاستنجاء وغسل الثياب وتنظيف الظاهر وطلب المياه الجارية الكثيرة، وهذا مخالف لسنة وسيرة الأولين الذين استغرقوا في تطهير القلب وتساهلوا في أمر الظاهر.

2- المزيل للوسواس أن يُعلم الموسوس أن الأشياء خلقت طاهرة بيقين فما يشاهد عله نجاسة ولا يعلمها يقيناً يُصلى معه ولا ينبغي أن يتوصل بالاستنباط إلى تقدير النجسات.

3- ألا يبول الإنسان في المغتسل ولا يبول واقفاً، فقد قال عله الصلاة والسلام: «لا يبولن أحدكم في مستحمه ثم يتوضأ فيه فإن عامة الوسواس منه».

4- على الفرد أن يستبرئ عن البول، ولكن أن لا يكثر التفكير في الاستبراء فيتوسوس ويشق عليه الأمر، وما يحس به من بلل فليقدر أنه بقية الماء.

5- الابتعاد عن الاستقصاء في الاستنجاء بعدم التعرض للباطن، فإن الاستقصاء منبع الوسواس.

6- يكره في الوضوء أمور ثلاثة: أن يزيد على الثلاث، وأن يسرف في الماء، وأن بنفض اليد فيرش الماء، وأن يتكلم أثناء الوضوء وأن يلطم وجهه بالماء لطماً[8].

الدراسات التجريبية التي أجريت في مجال علاج الوسواس القهري:

يستعرض الباحثان في هذا الجزء بعض الدراسات التجريبية التي أجريت في المجتمع العربي والإسلامي المتعلقة بعلاج الوساوس.

ففي دراسة محمد عودة محمد 1990م التي بعنوان (بعض أشكال عصاب الوسواس القهري وعلاقتها ببعض المعطيات الدينية) والتي هدفت إلى الكشف عن المعطيات الدينية لبعض أشكال الوسواس القهري، كما هدفت أيضاً إلى التخطيط لطريقة في العلاج الديني لهذه الأشكال، وقد حددت هذه الدراسة المفاهيم والشعائر الدينية التي يمكن أن تتسرب منها وسوسة تتطور لتتحول إلى شكل من أشكال عصاب الوسواس القهري من هذه المفاهين والشعائر: الشيطان ووظائفه، الطهارة، النية في الصلاة نفسها، ثم عرضت الدراسة الطرق العلاجية التي اقترحها كل من إبن قيم الجوزية والإمام الغزالي، وكذلك طرق العلاج السلوكي الحديثة، وعلى ضوء هذه الطرق قديمها وحديثها بني برنامج علاجي ديني، طبق على خمس حالات وسواسيه وأثبتت فعاليته، وتعتبر هذه الدراسة من الدراسات التجريبية التي جمعت بين العلاج الديني والعلاج السلوكي.

[8] المرجع السابق، ص204.

أما دراسة محمد حجار (1992م) والتي بعنوان: (البنية المعرفية لخفض الشعور بالذنب وفنية منع الاستجابة لخفض أعراض الوساوس والأفعال القهرية) طبقت على شاب عمره الزمني (24) عاماً يعاني من طقوس قهرية في الوضوء والصلاة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تراجع الوساوس والأفعال القهرية وخفض القلق والشعور بالذنب. وتطابقت نتائج دراسة محمد سعفان (1996م) مع هذه في فاعلية الاستراتيجية العلاجية السلوكية.

وفي دراسة مصطفى السعدني (1996م) التي كانت عن العلاج الدوائي والعلاج السلوكي المعرفي طبقت على عينة تكونت من (24) مريضاً، وقد بينت نتائج هذه الدراسة أن عقار سينالوبرام وكلوميبرامين والعلاج السلوكي المعرفي قد خفضت درجات المرضى على مقياس الوسواس القهري بعد العلاج بالمقارنة إلي ما قبل العلاج.

وقد بينت دراسة سعاد البشر وصفوت فرج (1999م) مدي فاعلة أسلوب العلاج السلوكي التعرض ومنع الاستجابة – مقارنة بالعلاج الدوائي في التغلب على أعراض الوسواس القهري.

وقد أسفرت نتائج دراسة محمد أحمد سعفان (2002م) التي بعنوان: (فعالية برنامج إرشادي انتقالي في خفض الوساوس والأفعال القهرية المرتبطة بالشعور بالذنب) عن وجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائياً بين الشعور بالذنب والوساوس والأفعال القهرية، كما بينت النتائج أن التدخل الإرشادي القائم على إعادة الفهم والموجه إلي خفض الشعور بالذنب كأن له فعالية في خفض الشعور بالذنب.

منهج الدراسة:

أُستخدم مهج تحليل المحتوى في هذه الدراسة كمنهج يتناسب وطبيعة الدراسة.

وهناك عدة تعريفات لمنهج تحليل المحتوي وتبنت الدراسة الحالية التعريف الأشمل والأوضح في تحديد مفهوم تحليل المحتوي وهو كما ذكره الدكتور العساف وهو: تعريف بيرلنون (عبارة عن طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلي وصف كمي هادف ومنظم لمحتوي أسلوب الاتصال)؛ لأنه يؤكد على الخصائص التالية:

1- تحليل المحتوي لا يجري بغرض الحصر الكمي لوحدة التحليل فقط وإنما يتعداه لمحاولة تحقيق هدف معين.

2- أنه يقتصر على وصف الظاهر وما قاله الإنسان أو كتبه صراحة فقط دون اللجوء إلى تأويله.

3- أنه لم يحدد أسلوب اتصال دون غيره، ولكن يمكن للباحث أن يطبقه على أي مادة اتصال مكتوبة أو مصورة.

4- أنه يعتمد على الرصد التكراري المنظم لوحدة التحليل المختارة[9].

مجتمع الدراسة:

[9] العساف، **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، ص245.

هو عدد الاستشارات الخاصة بالوساوس المنشورة في موقع الشبكة الإسلامية، في الفترة ما بين (2002/8/11م– 2014/9/30م) حددت فيه تصنيفين من بين خمسة تصنيفات للوساوس فكان عدد استشارات الوساوس الفكرية المتعلقة بالدين (388) استشارة والمتعلقة بالعبادات(242).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية طبقية قوامها (188) استشارة منها 116 استشارة عبارة عن أفكار وسواسيه مجردة متعلقة بالدين و72 استشارة عبارة عن أفكار وسواسيه مصحوبة بأفعال متعلقة بالعبادات وهما يمثلان 30% من العدد الكلي لكل من الصنفين.واستبعدت الاستشارات الخاصة بالطقوس الوسواسية والوساوس العامة الوساوس القهرية والمتعلقة بالمرض والأفكار الأخرى.

الطريقة والإجراءات:

خضعت الاستشارات التي تم اختيارها عشوائياً- بطريقة العينة العشوائية الطبقية- إلي تحليل محتواها وفقاً للمتغيرات التالية:

رقم الاستشارة – تاريخها – عدد قراءها – اسم المستشار الذي أجاب علها – نوع الإرشاد الذي قدم – نوع صاحب الاستشارة – عدد الآيات التي وردت فيها – عدد الأحاديث التي وردت فيها الإشارة إلي الآيات – الإشارة إلي الأحاديث – التوجيهات الإسلامية العامة مثل الحث على الصلاة وبر الوالدين وفعل الطاعات وتجنب المنكرات والحث على الأذكار وغيرها.

وثم تفريغ هذه البيانات في استمارة معدة لذلك وثم إدخالها في الحاسب الآلي ومن ثم تم حساب التكرارات والنسب المئوية وفقاً لمتطلبات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يعرض الباحثان النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية في شكل جداول تكرارية ونسب مئوية وفقا لمنهج البحث الذي تبنته الدراسة.

جدول رقم (1) يبين ترتيب أكثر الاستشارات قراءة في مجال الأفكار الوسواسية المتعلقة بالدين حتى تاريخ 2014/9/30م:

الترتيب	رقم الاستشارة	سنة النشر	صاحبها	عدد القراءة	نوع الإرشاد
.1	265121	2007	ذكر	137376	ديني
.2	2117060	2011	ذكر	61097	دوائي/سلوكي
.3	244914	2005	ذكر	33032	ديني

.4	279671	2008	ذكر	17010	ديني/دوائي
.5	283426	2008	أنثى	15666	دوائي/سلوكي
.6	234595	2005	أنثى	14506	دوائي/سلوكي
.7	282271	2008	أنثى	11690	ديني
.8	2115532	2011	أنثى	9802	دوائي/سلوكي
.9	2146984	2012	ذكر	8650	دوائي/سلوكي
.10	2135340	2012	ذكر	8522	دوائي/سلوكي

جدول رقم (2) يبين ترتيب أكثر الاستشارات قراء في مجال الوساوس المتعلقة بالعبادات حتى تاريخ 2014/9/30م:

الترتيب	رقم الاستشارة	سنة النشر	صاحبها	عدد القراءة	نوع الإرشاد
.1	294421	2009	أنثى	18596	دوائي/سلوكي
.2	2112270	2011	أنثى	12767	دوائي/سلوكي
.3	253910	2006	أنثى	12713	دوائي/سلوكي
.4	277398	2008	ذكر	9996	دوائي/سلوكي
.5	261359	2006	أنثى	9416	ديني
.6	2102795	2010	أنثى	9322	دوائي/سلوكي
.7	2119462	2011	أنثى	7362	دوائي/سلوكي
.8	1679	2002	أنثى	7023	دوائي/سلوكي
.9	2142514	2012	ذكر	6864	دوائي/سلوكي
.10	2123206	2011	ذكر	6243	دوائي/سلوكي

جدول رقم (3) يوضح تكرار ونسب أنواع الإرشادات المقدمة في عينة الدراسة:

نوع الإرشادات	الوساوس المتعلقة بالدين		الوساوس المتعلقة بالعبادات		العدد الكلي	النسبة
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية		
سلوكي	11	%78.6	3	%21.4	14	%16.5
ديني	38	%71.7	15	%28.3	53	%28.6
دائي	6	%100	0.0	%0.0	6	%3.8
دوائي/سوكي	54	%55.7	43	%44.3	97	%52.4
ديني/دوائي	6	%66.7	3	%33.3	9	%4.9
ديني/سلوكي	1	%20	4	%80	5	%2.7
ديني	0	%0.0	1	%100	1	%0.5

النصوص الواردة في الاستشارة	الوساوس المتعلقة بالدين		الوساوس المتعلقة بالعبادات		العدد الكلي	النسبة
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
الآيات	82	%78.1	23	%21.9	%21.9	%33.3
الأحاديث	74	%84.1	14	%15.9	%15.9	%27.9
إشارة إلي الآيات	3	%50	3	%50	%50	%1.9
إشارة إلي الحديث	10	%58.8	7	%41.2	%41.2	%5.4
توجيهات إسلامية عامة	68	%68.75	31	%31.3	%31.3	%31.4
المجموع	**237**	**%75.25**	**78**	**%24.8**	**%24.8**	**%100**

/سوكي/ دوائي						
المجموع	**116**	**%62.7**	**69**	**%37.3**	**185**	**%100**

جدول رقم (4) يوضح تكرار ونسب النصوص الدينية لوردة في استشارت عينة الدراسة:

جدول رقم (5) يبين تكرار ونسب صنفي الوساوس وفقاً لمتغير النوع:

النوع	أفكار وسواسية معلقة بالدين		أفكار وسواسية معلقة بالعبادات		العدد الكلي	النسبة المئوية
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية		
ذكر	60	%69.8	26	%30.2	86	%45.7
إناث	9	%54.9	46	%45.1	102	%54.3
المجموع	**7**	**%61.7**	**72**	**%38.3**	**188**	**%100**

جدول رقم 06) يبين تكرار ونسب صنفي الوساوس وفقاً للسنوات:

السنة	أفكار وسواسية متعلقة بالدين		الوساوس المتعلقة بالعبادات		العدد الكلي	النسبة
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية		
سبتمبر/2014	11	%64.7	6	%35.3	17	%9
2018	22	%62.9	13	%37.1	35	%18.6
2012	29	%70.7	12	%29.3	41	%21.8
2011	10	%55.6	8	%44.4	18	%9.6
2010	2	%50	2	%50	4	%2.1
2009	1	%33.3	2	%66.7	3	%1.6

2008	10 %62.5	6 %37.5	16	%8.5
2007	8 %57.1	6 %42.9	14	%7.4
2006	8 %61.5	5 %38.5	13	%6.9
2005	6 %54.5	5 %45.5	11	%5.9
2004	3 %60	2 %40	5	%2.7
2003	5 %71.4	2 %28.6	7	%3.7
أغسطس/ 2002	1 %25	3 %75	4	%2.1
المجموع	**116 %61.7**	**72 %38.3**	**188**	**%100**

مناقشة النتائج :

يناقش الباحثان نتائج الدراسة بناءا على الأسئلة التي صيغت في مشكلة الدراسة وهي:

السؤال الأول:

ما هي أكثر الاستشارات قراءة في مجالي الوساوس الفكرية المتعقلة بالدين والعبادات؟

يجيب على هذا السؤال البيانات الموضحة في الجدولين: (1) و(2). فبعد تحديد أكثر عشرة استشارات قراءة من عينة الدراسة وترتيبها تنازليا بداية بالأكثر قراءة ثم الأقل . يلاحظ في الجدولين رقم (1)و(2) أن الاستشارات في مجال الوساوس الفكرية المتعلقة بالدين نالت أكثر قراءة من الوساوس المتعلقة بالعبادات بصورة عامة مما يدل على اهتمامات القراء بموضوع الوساوس الفكرية ذات الطابع الديني وهي معظمها ترتبط بالمسائل العقائدية عن المولى سبحانه وتعالى وعن رسوله الكريم صلى الله عله وسلم. ومن جانب آخر نلاحظ أن أصحاب الاستشارات الأكثر قراءة هم الذكور في صنف الأفكار المتعلقة بالدين بنما نجد استشارات الإناث أكثر قراءة في صنف الوساوس المتعلقة بالعبادات ومحتوى معظم هذه الاستشارات في مجال الطهارة والصلاة مما يشير ربما إلى اهتمامات القراء من الإناث لهذا المجال من الاستشارات والله أعلم.

يلاحظ أيضا في الجدولين السابقين الذكر أن أنواع الإرشادات المقدمة موجودة في أكثر عشرة استشارات قراءة في مجال الوساوس المتعلقة بالعبادات هي الإرشاد الدوائي السلوكي ووجود الإرشاد الديني قليل في هذا المجال وبنسبة أكثر في مجال الأفكار الوسواسية المتعلقة بالدين مما يشير إلى أن توزيع الاستشارات المتعلقة بالوساوس الفكرية يجد حظا أوفر في الإرشاد الديني.

السؤال الثاني:

ما هي أكثر أنواع الإرشادات شيوعاً:

يكشف الجدول (3) الإجابة على هذا السؤال فيلاحظ أن نسبة الإرشاد الدوائي السلوكي بلغت 52.4% يليها الإرشاد الديني28.6% ثم الإرشاد السلوكي 16.5% وأقلها الإرشاد الديني السلوكي الدوائي 0.5%. وهذا يؤكد أن اهتمام المستشارين كان أكثر بالإرشاد الدوائي السلوكي والإرشاد الديني. وتشير النتيجة أيضاً إلى قلة الإرشاد المتكامل إلي يضم كل من الإرشاد الدوائي والديني والسلوكي خاصة ما يتعلق بالوساوس القهرية المتعلقة بالدين(محمد،1990). ولكن قد نجد أن بعض المستشارين يعالجون تلك الفجوة بالإشارة إلى استشارت سابقة فيها إجابة مكملة لإجاباتهم فيحيلون صاحب الاستشارة إلى أرقام تلك الاستشارات وهذا مجهود مقدر منهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من مصطفى السعدي(1996) وسعاد البشر وفرج (1999) في الاهتمام بالعلاج الدوائي والسلوكي للتغلب على أعراض الوساوس القهرية.

السؤال الثالث:

كم عدد الآيات والأحاديث والتوجيهات الإسلامية التي وردت في العينة المختارة من الاستشارات النفسية:

بالنظر إلى الجو رقم (4) الذي يوضح تكرار ونسب النصوص الدينية التي وردت في استشارات العينة نجد أن نسبة الآيات الكريمة كانت 33.3% من بين النصوص التي وردت تليها التوجيهات الإسلامية العامة حيث بلغة 31.4% ثم الأحاديث الشريفة بنسبة 27.9% وتقل النسب في كل من الإشارة إلى الأحاديث وإلى الآيات 5.4 % و1.9% على التوالي. وبمقارنة عدد الاستشارات المختارة وهي 188 مع العدد الكلى للنصوص الواردة وهي 315 فإن هذه النسب تعد مقبولة مما يعكس اهتمام المستشارين بترسيخ دعائم التأصيل والأسلمة في مجال الإرشاد النفسي وأنهم لم يغفلوا عن مخاطبة أصحاب المشكلات النفسية وفقاً لعقيدتهم وثقافتهم الإسلامية. وأيضاً ذلك يعزز ويدعم رسالة وأهداف الشبكة الإسلامية الرامية لتثقيف وتنوير الشباب المسلم بتعالم الشريعة الإسلامية السمحاء.

السؤال الرابع:

أيهما أكثر استفسارا في التصنيفين الذكور أم الإناث؟

الجدول رقم (5) يبين تكرار ونسب صنفيَ الوساوس وفقاً لمتغير النوع ، فنجد فيه أن نسبة الذكور أكبر من نسبة الإناث فيما يتعلق بالأفكار الوسواسية المتعلقة بالدين (69.8% ذكور،54.9% إناث) بينما نلاحظ أن نسبة إناث أكبر من نسبة الذكر فيما يتعلق بالوساوس المتعلقة بالعبادات (45.1% إناث، 30.2% ذكور) وهذا يتطابق مع ما أًشير إليه سابقا في الإجابة على السؤال الأول الخاص بترتيب الاستشارات الأكثر قراءة. وهذا يؤكد اهتمام الذكور

بالأمور الفكرية والبحث عن الحقائق ربما من الناحية الفكرية المجردة. وفي المقابل يوضح أيضاً اهتمام النساء بالطهارة وبالنظافة أكثر يجعلهم عرضة للإصابة بالوساوس المتعلقة بذلك.

السؤال الخامس:

ما هو الأكثر تكرار بالنسبة لصنفي الوساوس على مدى السنوات؟

بالنظرة العامة في الجدول رقم (6) نلاحظ أنه لا توجد زيادة طردية أو نقصان طردي في عدد الاستشارات لكل من الأفكار الوسواسية المتعلقة بالدين أو الوساوس المتعلقة بالعبادات على مدى الثلاثة عشر سنة إذا أنها تتأرجح بين الزيادة والنقصان إذا بدأت قليلة في الأعوام (2002، 2003،2004) ثم زادت في الأعوام (2005، 2006، 2007،2008) ثم انخفضت في العامين (2009،2010) ثم أخذت في الزيادة مرة أخرى في الأعوام (2011،2012،2013). وعموما يمكن القول بأن أكثر زيادة كانت في الأعوام الأخيرة مقارنة بالأعوام السابقة. وقد يرجع السبب لأسباب فنية متعلقة بتصنيف الاستشارات أو عدم وجود المستشارين في فترة محددة أو أن بعض أصحاب الاستشارات طلبوا حجب استشاراتهم.

المصادر والمراجع:

1. أبو هندي، **الوسواس القهري من منظور عربي إسلامي**، (الكويت: عالم المعرفة، ط1، العدد 293، 2003م).
2. الآغا بشار جبارة، **دراسة سمات شخصية مرضى الوسواس القهري في البيئة الفلسطينية باستخدام برنامج تدريبي علاجي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، (2009م).
3. البشر، سعاد، صفوت فرج، **المقارنة بين كل من العلاج السلوكي بأسلوب التعرض ومنع الاستجابة وبين العلاج الدوائي لمرض الوسواس القهري**، دراست نفسية، المجلد الثاني عشر، العدد الثاني، (القاهرة: 1999م).
4. جودة، آمال عبد القادر، **الوسواس القهري وتداعياته على الصحة النفسية**، بلسم مجلة جعية الهلال الأحمر الفلسطيني، العدد: 365، (القدس: مطبعة الأمل، 2005).
5. حجار، محمد حمدي، **العلاج النفسي الحديث للاضطراب الوسواسي الجبري**، (دمشق: دار طلاس،1992م).
6. سعفان، محمد أحمد، **فاعلية برنامج علاجي يتكون من المادة البناء المعرفي والواجبات المنزلية والتغذية الراجعة في علاج الوساوس والأفعال القهرية**، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق: العدد:٢٧، الجزء أول، (مصر: 1996م).
7. سعفان، محمد أحمد، **فعالية برنامج إرشادي انتقالي في خفض الوسواس والأفعال القهرية المرتبطة بالشعور بالذنب**، مجلة كلية التربية وعلم النفس، جامعة عين شمس، العدد السابع والعشرون، الجزء الرابع، (مصر: مكتبة زهراء، 2002م)
8. العساف، صالح محمد، **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، (الرياض: مكتبة العبيكان ، 1989م).
9. محمد عبد العلم إبراهيم، **استشارات الشبكة الإسلامية** – www.Islamweb. net
10. محمد، محمد عودة، **بعض أشكال عصاب الوسواس القهري وعلاقته ببعض المعطيات الدينية**، أبحاث ندوة علم النفس، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، (القاهرة: 1990م).



SIATS Journals

Journal of Arabic Language Specialized Research (JALSR)

Journal home page: http://www.siats.co.uk

e-ISSN: 2289-8468



مجلة اللغة العربية للأبحاث التخصصية

المجلد 3، العدد 1، يناير 2017م.

e–ISSN: 2289–8468

DESIGN AN EDUCATIONAL PROGRAM BASED ON PARTICIPATORY LEARNING VIA THE SOCIAL MEDIA NETWORK AND MEASURE ITS IMPACT TO IMPROVE THE WRITING SKILL OF MALAYSIAN STUDENTS WHO SPEAK NON-ARABIC

تصميم برنامج تعليمي قائم على التعلم التشاركي عبر شبكة التواصل الاجتماعي وقياس أثره فيتحسين مهارة الكتابة لدى الطلبة الماليزيين الناطقين بغير العربية

محمد أزرول أزلن بن عبد الحميد

الجامعة الأردنية

الأردن

mohdazrulazlan@gmail.com

أ.د. أحمد حمد مقبل الخوالدة

الجامعة الأردنية

الأردن

alkhawaldeh2013@gmail.com

1438هـ - 2017م



ARTICLE INFO
Article history:
Received 18/9/2016
Received in revised form
20/10/2016
Accepted 1/1/2017
Available online 15/1/17
Keywords: Collaborative learning strategy, Social networking, Writing skill, Teaching Arabic language for non-native speakers.

ABSTRACT

This study aimed at designing an educational programme based on collaborative learning via social networking site and investigating itsimpact on Arabic language writing among Malaysian students at the International Islamic University Malaysia (IIUM). The participants of the study were selected purposelywho consisted of 50 IIUM students in the academic year 2014/2015. To fulfill the aim of the study, the researcher developed an educational programme based on collaborative learning via social networking site and a writing skill test and applied themon experimental and control groups. Results indicated that there were statistically significant differences in the performance of the two groups in favor of the experimental group. In view of the study results, the researcher recommends the necessity of activating the collaborative learning via social networking in the teaching of Arabic writing skill.

Keywords: Collaborative learning strategy, Social networking, Writing skill, Teaching Arabic language for non-native speakers.

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برنامج تعليمي قائم على التعلم التشاركي عبر شبكة التواصل الاجتماعي وقياس أثره في تحسين مهارة الكتابة باللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وقد تكوّن أفراد الدراسة من (50) طالبًا وطالبةً في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا للعام الدراسي 2015/2014، وتم اختيارهم بالطريقة القصدية، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء أداتي الدراسة المتمثلتين ببرنامج تعليمي قائم على التعلم التشاركي واختبار مهارة الكتابة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في أداء المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة فإن الباحث يوصي بضرورة تفعيل التعلم التشاركي من خلال شبكة التواصل الاجتماعي في تعليم مهارة الكتابة باللغة العربية.

الكلمات الدالة: إتسراتيجية التعلم التشاركي، شبكة التواصل الاجتماعي، مهارة الكتابة، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

المقدمة

تعد مهارة الكتابة نشاطًا ذهنيًّا حركيًّا إيجابيًّا وعنصرًا من العناصر المهمة في الإنتاج اللغوي حيث ينبغي التركيز عليها لتمكن المتعلم من التعبير عن نفسه لتحقيق أهدافه، فهي ليست عملية آلية وإنما عملية إبداعية تحتاج إلى كفاءة وقدرة على تصوير الأفكار وتوليدها وترتيبها في حروف وكلمات وتراكيب مناسبة، كما أنها تعد تنظيمًا عقليًّا معرفيًّا للأفكار حيث تعتمد على خطط ذهنية يكتسبها المتعلمون بأنفسهم، وتتكامل مع معارفهم وخبراتهم السابقة، وتفاعلهم معها(عبد الباري، 2010).

وبالفعل، فممارسة مهارة الكتابة باللغة العربية بطريقة سليمة تنمّي قدرة المتعلمين على التعبير عن أفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأخطاء اللغوية، لذلك يحتاج المتعلمون إلى الأفكار والمعلومات والمفردات والأساليب حتى يستطيعوا التعبير عما يدور في أنفسهم، وهكذا تخلو أعمالهم الكتابية من تأثير لغتهم الأم، كما يلعب المعلم دورًا في التغلبعلى ضعف المتعلمين في مهارة الكتابة وخلق بيئة تجعلهم أكثر نشاطًا ومشاركة في ممارستها، ولقد أجمعت معظم الدراسات على أن من الحلول التي تسهم في حل مسألة ضعف المتعلمين في مهارة الكتابة، إيجاد طريقة تدريس أكثر فاعلية في تعليم الطلاب الناطقين بغير العربية.

ولقد تطورت وتنوعت طرق التدريس طوال القرن الحادي والعشرين نتيجة لتطور المجتمعات الديمقراطية المعاصرة، واستنادًا إلى علم النفس التربوي الحديث، فإن وزارة التعليم العالي في ماليزيا تتوقع في إحدى قراراتها من طلاب الجامعة أن يكونوا ناقدين، ومبتكرين، ومفكرين، وقادرين على مواجهة تحديات هذا العصر وملاءمة ظروفهم مع التغيرات والتطورات، علمًا بأن النجاح في المجتمع المتقدم يترتب على جهود الطلاب، لذا أشارت الوزارة إلى الاهتمام بالتعلم الفعّال(Ministry of Education Malaysia).

لأن التعليم العالي في ماليزيا بحاجة إلى التطور لمواجهة التحديات في التقدم التكنولوجي والعلمي ونظام الاتصالات، حيث نادت بالتنويع في الطرق التعليمية الأخرى التي تمثل عنصرًا مهمًا في عناصر المنهج، وبناء على ما سبق، فإن الطرق التعليمية ترتبط بالأهداف والمحتوى ارتباطًا وثيقًا، وهي التي تحدد دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، لذلك ظهرت الطرق الحديثة التي تقوم على نظريات التفاعل وتفعيل دورها في عملية التعلم، حيث لا يعتبر التعلم فاعلاً إلا إذا بُني على التفاعل بين المعلم والمتعلم من أجل التغيير في سلوك الطالب والتحول إلى الأمر المراد به، ولذلك أخذت التوجهات الحديثة بالتخلص من الأسلوب التقليدي في التعلم(الربابعة، 2010)، ومن ثم أقبل عدد من الباحثين على البحث عن طريقة التدريس الجديدة التي تتلاءم مع التطور العلمي والقفزة التكنولوجية الكبيرة، ومن ضمن هذه التوجهات ما يسمى بالتعلم التشاركي الذي يندرج في سياق المدرسة البنائية.

وهنالك من يرى أن بيئة التعلم التشاركي يمكن أن تكون وسيلة فعّالة لتحسين أداء الطلبة الكتابي، وفي هذا الإطار بيّن كثير من الباحثين فوائد ممارسة مهارة الكتابة في بيئة التعلم التشاركي،ومن بينها تحسين التفكير الناقد لدى الطلبة

(Quitadamo, Brahler & Grouch., 2009)، واحتفاظ أذهانهمبالمعلومات (Slavin, 1995)، وتحسين جودة الأداء الكتابي لديه (Nor Shidrah, 2011).

وفي ضوء ما سبق، فإن مهارة الكتابة تتطلب المزيد من العناية والاهتمام بتعليمها، حتى يتمكن المتعلم من أداء أنشطتها على الوجه الأنسب، لذا يمكن للتكنولوجيا أن تكون أداة مفيدة للكتابة في التعلم التشاركي لأنها تتيح لمستخدميها فرصة التفاعل والتشارك في مجتمع افتراضي، ومن أدوات التكنولوجيا التي تُستخدم يوميًّا لدى المتعلمين في القرن الحادي والعشرين شبكات التواصل الاجتماعي،والتي تلعب دورًا في إمداد المتعلم بالمعلومات والاتجاهات الإيجابية لديه وتشكيل وعيه ليكون أكثر قدرة على التأثير في الآخرين، كما أنها تخدم تعلم اللغات وتسهم في ترجمة المعلومات من وإلى اللغة العربية من أجل تحسين عملية التواصل وإزالة الفوارق الحضارية، فضلاً عن تميز هذه الشبكات بعدة مميزات منها التشاركية والتفاعلية(الدبيسي والطاهات، 2013).

وعلى الرغم من الدور الإيجابي الذي تلعبه شبكات التواصل الاجتماعي في توظيف عملية التواصل الكتابي، إلا أن هذه الشبكات لا تستطيع أن تدعم عمليات تعليم مهارة الكتابة وتعلمها في بيئة تعليمية بدون الإعداد الجيد من حيث تصميمها وتطويرها وإدارتها وفق معايير تصميم محددة ومن أجل ضمان فاعلية توظيفها في العملية التعليمية، لقد أشار كيرودكار وجوشي(Khirwadkar & Joshi, 2002) إلى التحديات التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي في توظيف البيئات التعليمية الإلكترونية من حيث القصور في تصميمها، والفشل في انتقاء الطرق التعليمية المناسبة، لذا فإن الاهتمام في مجال تصميم البيئة التعليمية، أمر يستحق أن تبذل من أجله الجهود، خصوصًا للناطقين بغير العربية الذين يحتاجون إلى عناية أكثر في هذا الإطار للصعوبات التي تواجههم بسبب اختلاف لغتهم الأم عن اللغة العربية(يوسف، 2015). ومن هنا تظهر الحاجة إلى تصميم بيئة تعلم مهارة الكتابة بما يناسب احتياجات المتعلمين وميولهم.

مشكلة الدراسة

رغم الاهتمام الذي توليه الدول الإسلامية باللغة العربية الفصيحة من خلال عقد المؤتمرات والندوات إلا أننا نلحظ مدى الصعوبة التي يواجهها أبناء اللغة أنفسهم في التعبير عما يجول في أذهانهم وذلك لبعدهم عن اللغة الفصيحة والميل إلى اللغة المحكية التي تميل إلى السهولة، وهذا ما نجده في المعاجم العربية والتطور الذي تشهده الألفاظ والمصطلحات لتتلاءم مع العصر، وإذا ما انتقلنا إلى المتعلمين الناطقين بغير العربية فسنجد الهوة أكثر اتساعًا عدا عن الصعوبات التي يواجهونها في تعلم العربية على المستويين الكتابة والقراءة ويحتاجون بذلك إلى آلية منهجية لتزييل هذه الصعوبات والمشاكل.

وبناء عليه، فإن الطلبة الناطقين بغير العربية يعانون من قلة الاستفادة بها أثناء دراستهم الجامعية، وهم لا يفهمون نصا مكتوبا فهما صحيحا إلا بعد تأملات طويلة(إسماعيل، 2007)، وقد ذكر عبد المجيد (2007)أن الطلبة الناطقين

بغير العربية، على الرغم من إلمامهم بأسرار الصرف والنحو والبلاغة ومعرفتهم للمعلومات عن اللغة العربية، إلا أنهم لا يتمكنون من الكتابة ولا يحسنون توظيفها في مواقف التعلم المختلفة وتعليمها، كما أنهم لا يحسنون استخدام القدر المخزون لديهم من قواعد اللغة التي تعلموها في مرحلة التعليم الثانوي أو قبلها مما قاد إلى ظهورآثار ذلك في كتاباتهم في المرحلة الجامعية . وأكد محمد هارون وحسن بصري(2008)إلعدم تمكن الطلبة من امتلاك مهارة الكتابة بالإضافة إلى ضعف مستواهم التعبيري على الرغم من أنهم حملوا الشهادات الجامعية.

أما بالنسبة للطلبة الماليزيين في الجامعة الإسلامية العلمية بماليزيا فإن هناك جملة من الصعوبات التي يواجهونها وتخلق لديهم قصورًا في امتلاكهم لمهارة الكتابة التي تمكنهم من تحقيق أهدافهم اللغوية، والتي تنعكس سلبًا على مستوى تحصيلهم الدراسي في تخصصاتهم الجامعية التي تتطلب امتلاكهم للغة العربية، ولعل السبب الذي يكمن في ذلك في قلة ممارستهم للغة العربية سواء أثناء حديثهم مع بعضهم وتفضيلهم للغتهم الأم، وبالإضافة إلى شعورهم بالتقصير والخجل أمام وقوعهم في الأخطاء اللغوية وخشيتهم من التعليقات السلبية(إسماعيل 2013).

ويعزو عدد من الباحثين تدني الطلبة الماليزيين في مستوى تحصيلهم إلى ضعفهم في التعبير وكتابة البحوث والإجابة في الامتحانات، وضعف مشاركتهم في المحاضرات، وندرة استخدامهم للغة العربية في النشاطات، وقلة تعاملهم مع الطلاب العرب، وصعوبة فهم المواد المكتوبة باللغة العربية(عبد الله، أبو بكر & باغدوان، 2011). لذلك لا يستطيع الطلبة تحسين مهارة الكتابة بمجرد دراسة المساقات الجامعية. ونتيجة لذلك لا يستطيع الطلبة فهم واستيعاب محتوى المساقات ويواجه صعوبة التعبير الكتابي عند إجابة أسئلة الامتحان، الأمر الذي يؤدي إلى إحفاقهم في الامتحان.

مما سبق ذكره يرى الباحث أن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في قلة ممارسة اللغة العربية كتابيًّا لدى الطلبة الماليزيين وندرة المشاركة في استخدام اللغة الفصحى بينهم. وعليه، فإن هذه الظاهرة تمثل مشكلة ينبغي الوقوف عليها وبذل الجهود لحلها، من خلال تصميم برنامج تعليمي قائم على التعلم التشاركي عبر الفيسبوك لهؤلاء الطلبة،والذي من شأنه أن يذلل المشكلات التي تعترض مسار تعلمهم ويحسن لديهم مهارة الكتابة باللغة العربية الفصحى، ولا بد من قياس أثر هذا البرنامج علميًّا حتى يتسنى تعميم النتائج بشكل صحيح وتطبيق التوصيات على أرض الواقع. ونظرًا لما سبق ولندرة الدراسات في هذا المجال، ارتأى الباحث أن يقوم بإجراء الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة

قام إيلولا وأوسكوز(Elola & Oskoz, 2010) بإجراء دراسةتهدف إلى كشف أساليب المتعلمين والتفاعلات في الكتابة التشاركية باللغة الإنجليزية، ووصف اتجاهات الطلبة في الكتابة الفردية والكتابة التشاركية وانطباعاتهم عن استخدام الويكي (Wiki) في فصل مهارة الكتابة، وتكوّنت الدراسة من (8) أفراد من طلبة الجامعة الذين درسوا مهارة الكتابة باللغة الأسبانية، وتم استخدام أربع أدوات لجمع البيانات، الأولى المقالات التي كتبها الطلبة، والثانية الاستبانة، والثالثة

الكتابات في الويكي، والرابعة المناقشة عبر الدردشة (Chat)، أظهرت نتائج الدراسة أن الاعتماد على تكنولوجيا التعليم يسهّل عمليات الكتابة والتفاعلات بين الطلبة، كما أنه يكوّن مجتمع الطلبة الذي لم يعتمد على المعلم والكتب المقررة فحسب، بل يتفاعل مع جميع أعضاء المدرسة.

كما قام المزروعي(2013) بإجراء دراسة كان الهدف منها التعرف على مدى فاعلية استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في تحسين مهارات التواصل الكتابي الإلكتروني لدى طلبة الصف التاسع والمعلمين في المدارس الحكومية بإمارة أبو ظبي والتعرف على مدى توظيف معلمي اللغة العربية للتكنولوجيا في تنمية مهارات التواصل الكتابي الإلكتروني. تألفت عينة الدراسة من (564) طالبا وطالبة و(53) معلمًا ومعلمة، ولجمع البيانات تم تطوير أداتي البحث وهما الاستبانتان، الأولى موجهة للطلبة والثانية موجهة للمعلمين، بحيث احتوت كل أداة على رسالة موجهة للمستهدفين حول هدف البحث وكيفية الإجابة عن الاستبانة، وقد توصلت النتائج إلى أن (50%) من طلبة الصف التاسع يستخدمون الإنترنت بشكل يومي حيث إن (95%) من أولياء أمورهم يسمحون لهم باستخدامها، ويعد البريد الإلكتروني أكثر مجالات الإنترنت استخدامًا بينهم فيما يعد التويتر والمدونات الأقل استخدامًا، مع وجود فروق في استخدامهم التكنولوجيا لصالح الإناث والمنطقة الغربية، وأن (56%) من معلمي اللغة العربية يستخدمون الإنترنت بشكل يومي، إلا أن التويتر والمدونات والفيسبوك هي أيضًا أقل البرامج استخدامًا من قبل المعلمين، مع عدم وجود فروق بين معلمي اللغة العربية في استخدام التكنولوجيا في تنمية مهارات التواصل الكتابي الإلكتروني.

وقام سوانتاراتيب وويشادي(Suwantarathip & Wichadee, 2014) بإجراء دراسة كان الهدف منها معرفة أثر أنشطة الكتابة التشاركية باستخدام Google Doc على قدرات الطلبة في مهارة الكتابة، وقد اتبع الباحثان المنهج شبه التجريبي ذي مجموعتين ضابطة وتجريبية. وقد تكونت عينة الدراسة من (80) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بطريقة قصدية من إحدى الجامعات الخاصة في تايلند، كما توزيعهم إلى مجموعتين أولاهما تجريبية والبالغ عدد أفرادها (40) طالبًا وطالبة، وثانيتهما ضابطة والبالغ عدد أفرادها (40) طالبًا وطالبة. أما أدوات الدراسة فقد تكونت من اختبار مهارة الكتابة، ومقياس اتجهات الطلبة نحو الكتابة التشاركية عبر Google Doc، ومقياس أداء الكتابة التشاركية، وقد استخدم الباحثان اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة لمهارة الكتابة تعزى لطريقة الكتابة التشاركية، كمأ أظهرت النتائج إلى إيجابية اتجاهات الطلبة نحو أنشطة الكتابة التشاركية.

من خلال الاستعراض السابق للدراسات السابقة فإنه يمكن ملاحظة بعض الأمور، منها تأكيد غالبية الدراسات التي تناولت أهمية التعلم التشاركي جدوى استخدام إستراتيجية التعلم التشاركي عبر شبكة التواصل الاجتماعي، وذلك من خلال ما أظهرته من وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التعلم والتعليم لصالح إستراتيجية التعلم التشاركي عبر شبكات التواصل الاجتماعي، ومن هنا يفترض أن يكون للتعلم التشاركي عبر شبكات التواصل الاجتماعي أثر

إيجابي في تعليم مهارة الكتابة وتعلمها، وأن يكون دور هذه البيئة لإيجاد المشاركة في مهام الكتابة خصوصًا لدى الطلبة الناطقين بغير العربية.

ولعل هذا ما يبرر إجراء الدراسة الحالية، حيث من المفترض أن تسهم في إثراء دراسات تربوية لغوية تطبيقية حول طرائق تعلم مهارة الكتابة باللغة العربية للطلبة الناطقين بغيرها باستخدام التعلم التشاركي مع مساعدة شبكة التواصل الاجتماعي التي أفرزها العصر الحديث.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

1- تصميم البرنامج التعليمي القائم على التعلم التشاركي عبر الفيسبوك في تحسين مهارة الكتابة باللغة العربية.

2- الكشف عن أثر البرنامج التعليمي القائم على التعلم التشاركي عبر الفيسبوك في تحسين مهارة الكتابة باللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

أسئلة الدراسة

تعتمد هذه الدراسة على الأسئلة الآتية:

1- ما التصميم المقترح للبرنامج التعليمي القائم على التعلم التشاركي عبر الفيسبوك في تحسين مهارة الكتابة باللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا ؟

2- ما أثر التصميم المقترح للبرنامج التعليمي المقترح على مهارة الكتابة باللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا؟

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على الطلبة الماليزييناڵّذين يدرسون مادة اللغة العربية في العمل (Arabic For Occupation) في كلية اللغات والإدارة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في العام الدراسي 2015/2014 مما لا يسمح بتعميم نتائج الدراسة خارج أفرادها.

محددات الدراسة

1- اقتصرت هذه الدراسة على الطلبة الماليزيين الناطقين بغير العربية والّذين يدرسون مادة اللغة العربية في العمل في كلية اللغات والإدارة بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وبالتالي لا يمكن تعميم ما تم التوصل إليه في هذه الدراسة على الطلبة الماليزيين في جامعات أخرى، وعلى الطلبة الناطقين بلغات أخرى.
2-اقتصرت هذه الدراسة على استخدام شبكة الفيسبوك، وبالتالي لا يمكن تعميم نتائجها على شبكات التواصل الاجتماعي الأخرى.

منهجية الدراسة

استخدمت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين (الضابطة والتجريبية) لتحقيق أهدافها، وذلك من خلال قياس أثر متغيرها المستقل في متغيراتها التابعة.

أفراد الدراسة

اشتملت هذه الدراسة على (50) طالبًا وطالبة في كلية اللغات والإدارة بالجامعة الإسلامية العالمية، في كوالا لمبور بماليزيا الذين يدرسون مادة اللغة العربية في العمل (Arabic for occupation) في الفصل الثاني 2015/2014.
ولقياس أثر البرنامج التعليمي القائم على التعلم التشاركي عبر الفيسبوك في تحسين مهارة الكتابة لدى الطلبة الماليزيين الناطقين بغير العربية، تم اختيار أفراد الدراسة بطريقة قصدية، حيث تم تطبيق تجربتهم على شعبتين درّستهما إحدى مدرسات اللغة العربية في كلية اللغات والإدارة بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.
وقد تم توزيع أفراد الدراسة عشوائيًّا إلى مجموعتين تكونت إحداهما من مجموعة تجريبية وبلغ عددها (25) طالبًا وطالبةً، والأخرى كمجموعة ضابطة وعددها (25) طالبًا وطالبةً. وتم تطبيق التجربة على هاتين الشعبتين كما وزعتهما كلية اللغات والإدارة دون أي تغيير.

تكافؤ المجموعتين

للتحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تطبيق البرنامج، أجرى الباحث اختبارًا قبليًّا، ولتحديد ما إذا كان هناك فرق في مهارة الكتابة بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية ثم أخرج الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين، كما هو موضح في الجدول (1).

الجدول 1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل أفراد الدراسة على الاختبار القبلي لمهارة الكتابة

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الضابطة	70.72	4.514	25
التجريبية	72.04	3.646	25
الكلي	71.38	4.115	50

أظهر الجدول (1) أن متوسط أداء طلبة المجموعة الضابطة في تحصيل مهارة الكتابة كان (70.72) و(72.04) للمجموعة التجريبية، ولتحديد ما إذا كان هناك تأثير للمجموعة التي ينتمي إليها الفرد في تحصيله، تم استخراج نتائج تحليل التباين اللأحادي للاختبار القبلي، كما في الجدول (2).

الجدول 2. نتائج تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) لحساب الفروق بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة للمجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي لمهارة الكتابة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية)	21.780	1	21.780	1.294	0.261
داخل المجموعتين	808.000	48	16.833		
الكلي	829.780	49			

يتبين من الجدول (2) عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي الضابطة والتجريبية على الاختبار القبلي لمهارة الكتابة، وهذا يشير إلى التكافؤ بين المجموعتين في تحصيل مهارة الكتابة.

أداتا الدراسة

لجمع بيانات الدراسة وتحقيق هدفها المتمثل في تقصي أثر استخدام البرنامج التعليمي في تحصيل الطلبة لمهارة الكتابة، قام الباحث بتصميم مجموعة من أدوات التقويم المناسبة للأهداف التعليمية للبرنامج التعليمي القائم على التعلم التشاركي عبر الفيسبوك، حتى يستطيع الباحث الحكم إذا استطاع الطلبة الماليزيون في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا الوصول لمستوى التمكن المطلوب، وهاتان الأداتان تتمثلان فيما يلي:

1. البرنامج التعليمي القائم على التعلم التشاركي عبر الفيسبوك.
2. اختبار مهارة الكتابة باللغة العربية.

وفيما يلي استعراض لهاتين الأداتين والمراحل التي مرت بهما أثناء إعدادهما بالتفصيل:

الأداة الأولى: البرنامج التعليمي القائم على التعلم التشاركي عبر الفيسبوك

التعريف بالبرنامج

صمم الباحث البرنامج بناءً على فكرة أساسية مفادها أن تعليم الكتابة باللغة العربية للناطقين بغيرها يكون أكثر فعالية إذا ما شارك الطلبة المشاركون في بيئة التعلم التشاركي (Mohd Azrul Azlen, Nuraihan & Nor Shidrah, 2014) لأنها تلعب دورًا في تعزيز ارتباط الطلبة بأقرانهم ومعلمهم. لذلك، قام الباحث بتصميم الفعاليات اللغوية للبرنامج من خلال مشاركة الطلبة المشاركين من أجل تقديم المساعدة ودعم عملية تعلم مهارة الكتابة بشكل تشاركي.

أهداف البرنامج

يتوقع من الطلبة المشاركين في هذا البرنامج:

1- تطوير قدراتهم على الكتابة باللغة العربية من خلال تنمية أساليب التعلم التشاركي لديهم.

2- تعميق وعيهم بمهارة الكتابة باللغة العربية، باعتبارها وسيلة من وسائل التواصل والمعرفة.

3- تعريفهم بأهمية شبكة الفيسبوك كموقع التواصل الاجتماعي ولها دور في تحسين مهارات الكتابة باللغة العربية.

4- إكساب الطلبة مهارات التواصل الاجتماعي من خلال بيئة التعلم التشاركي عبر الفيسبوك.

مراحل تصميم البرنامج التعليمي

تم بناء البرنامج التعليمي القائم على التعلم التشاركي عبر الفيسبوك استنادًا إلى إجراءات ومراحل نموذج ADDIE، وذلك من خلال المراحل الخمس، مرورًا بمرحلة التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقييم.

المرحلة الأولى: مرحلة التحليل (Analysis)

تشمل هذه المرحلة الإجراءات الآتية:

- تحديد الأهداف العامة للبرنامج التعليمي القائم على التعلم التشاركي من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي أوضحت مزايا تطبيقات إستراتيجية التعلم التشاركي، والهدف العام لهذا البرنامج هو تطوير قدرات طلبة البكالوريوس في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزياعلى الكتابة باللغة العربية، وتنمية مهارة التعلم التشاركي لديهم.
- تحديد خصائص المتعلمين من حيث جنسهم، وأعمارهم، ومرحلتهم الدراسية، ومستوياتهم اللغوية ونموهم النفسي من خلال المقابلة بهدف التعارف على خبرات مجموعة الدراسة في التعامل مع تطبيقات إستراتيجيات التعلم التشاركي في تعلم مهارة الكتابة، وقد تم عرض أسئلة المقابلة على مجموعة من الخبراء والمحكمين في

مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتكنولوجيا التعليم، وقد أسفرت المقابلة على أن الطلبة في هذه المرحلة العمرية والواقعة ما بين (21-23) عامًا تنمو قدرتهم على اكتساب المعلومات والمهارات كما وتولّد لديهم الرغبة في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين والاعتماد على النفس في التعلم والتعرف على الآخرين خاصة جماعة الأقران مما يجعل لديهم القدرة على توظيف التعلم التشاركي وشبكات التواصل الاجتماعي في حياتهم الشخصية (مريم سليم، 2002)، وفي هذه المرحلة أيضا، تتسع قدرة الطلبة المعرفية حيث تزداد عندهم القدرة على التفكير الاستدلالي والتفكير الابتكاري الإبداعي (فادية حمام، 2003) والتخيل وحل المشكلات (الطفيلي، 2004).

- تحليل خصائص بيئة البرنامج التعليمي عبر الفيسبوك من خلال توافر الإمكانيات المادية كأجهزة الحاسوب المتصلة بالإنترنت لدخول مجموعة الدراسة على بيئة البرنامج التعليمي القائم على التعلم التشاركي عبر الفيسبوك، وتم التأكد من امتلاك الطلبة المشاركين في الدراسة لأجهزة الحاسوب المحمول والهاتف الذكي متصلان بالإنترنت بالإضافة إلى ضمان أنّ سكن الطلبة مجهز بواي-فاي (Wifi) (من تقنيات الاتصال اللاسلكي) مما يتيح إمكانية استخدام البرنامج من قبل الطلبة.
- تم تحديد المادة التعليمية من خلال اختيار الموضوعات، والتي يتضمنها مساق العربية في العمل (ARCO 1106)، وهو كالمساق المقرر لطلبة كلية اللغات والإدارة بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ومن الكتب المقررة التي يؤخذ منها محتوى الموضوعات كتاب الكتابة الوظيفية الإبداعية الذي ألفه عبد الباري (2010).
- تم تحليل محتوى المادة التعليمية التي تم اختياره في هذه الدراسة.
- تم عرض تحليل محتوى البرنامج على لجنة المحكمين والأخذ بملحوظاتهم.

المرحلة الثانية: مرحلة التصميم (Design)

- قام الباحث بالاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة مهارة الكتابة لطلاب الجامعة مما مكّن الباحث من بناء قائمة بالأهداف الخاصة التي قُسّمت إلى الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية، وتم عرضها على مجموعة من المتخصصين لإبداء الرأي، ومن ثم تم إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين.
- تنظيم عناصر المحتوى بالاعتماد على مبادئ النظرية البنائية، حيث يقوم على عدم تحديد تتابع عرض المحتوى بشكل صارم مقدمًا لأن ذلك يمنع عملية البناء، وعلى النقيض من ذلك كان الهدف إنتاج معارف ومحتويات متنوعة حول موضوعات التعلم، ومن ثم تم استخدام أداة تسمح بالتفاعل والتواصل الاجتماعي.
- تصميم عناصر المحتوى التعليمي واختيار طريقة مناسبة لعرضها من بين الطرائق التي وفّرتها شبكة الفيسبوك، فقد تم اختيار طريقة أداة تحميل الملفات (Adding files) لعرض المحتوى التعليمي المأخوذ من مقرر مساق

العربية في العمل الذي ورد ذكره سابقًا، كما تم اختيار الروابط الإلكترونية لتقديم لقطات الفيديو والأنشطة الكتابية المستخدمة. وقد تم اختيار مايكروسوفت وان درايف (Microsoft One Drive) أداةً لعرض المحتوى التعليمي.

- تحديد أسلوب التعلم بحيث تم اختيار أسلوب التعلم التشاركي كأحد المتطلبات القبلية في إعداد محتوى البرنامج، ثم تم تحديد عدد الطلبة المناسب في كل مجموعة، وقد تبين أن الطلبة يتعلمون من الناحية الأكاديمية والاجتماعية بشكل أفضل عندما تكون المجموعة صغيرة وأعضاؤها مختلفون. فقد روعي التنوع في تشكيل المجموعات بحيث تضم أجناسًا متعددة ويتفاوتون في قدراتهم اللغوية إذ يتوزعون ما بين الطلبة من ذوي المستوى اللغوي المتقدم والمتوسط والمتدني. وبالإضافة إلى ذلك وُزعت الأدوار بين أعضاء المجموعة الواحدة بحيث ساعد ذلك على تنظيم المجموعة، وهذه الأدوار تشمل رئيس المجموعة، ومنسق النقاش ومسجله، ومحرر التقرير والخطاب الرسمي.
- تحديد الأنشطة التعليمية اللغوية التي ينبغي إدراجها في البرنامج، حيث تم تنفيذ نشاط الحوار والنقاش، وتصحيح أخطاء الكتابة، والترجمة، واستخراج أساليب الخطاب الرسمي والتقارير، وكتابة بطاقة العمل، وكتابة التعليقات على الفيديو التعليمي.
- تحديد وسائل التواصل بين الطلبة والمعلم، وقد تم اختيار الدردشة وساحة الحوار (Wall) اللتين توفّرهما شبكة الفيسبوك، وقد تمت الاستفادة من هذه الأداة في طلب الاستفسارات عن المهام والأنشطة لغرض التواصل الشخصي بين المعلم والطلبة، كما أنها استخدمت في إعلام الطلبة الواجبات التي عليهم إعدادها والقيام بها.
- تحديد الوسائل التعليمية المطلوبة في تعلم مهارة الكتابة والتي تتناسب مع شبكة الفيسبوك وتراعي فروق الطلبة الفردية، حيث تم اختيار متطلبات عرض محتوى البرنامج من وسائط متعددة، وروابط للمواقع الإثرائية، والفيديوهات التعليمية، وأدوات التواصل استنادًا إلى الأهداف العامة والخاصة للبرنامج.
- تحديد وسائل تقديم التغذية الراجعة للمعلم والطلبة، حيث تم اختيار أداتي "أعجبني" (Like) و"التعليق" (Comment)، لغرض تقديم تغذية راجعة فورية بشكل تشاركي حول الموضوع مما يؤدي إلى تعزيز إجابات الطلبة.
- تحديد وسائل التقييم حيث تم اختيار أداة تحميل الملفات وحائط تعاوني (Padlet) وميكروسوفت وان درايف (Microsoft One Drive) المربوطتان بالفيسبوك من أجل استخدامها لغرض التقييم التكويني، حيث إن الطلبة مطالبون بتسليم المهام والواجبات إلى المعلمة لغرض التقييم، وقد تم اعتماد المعلمة على معايير مهارة الكتابة في تقييم آداء الطلبة في الكتابة ومشاركتهم في الأنشطة التعليمية.
- بعد اكتمال تصميم البرنامج التعليمي الذي تم عرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم ثمانية محكمين من الجامعة الأردنية، وجامعة ملايا بماليزيا، والجامعة الشمالية الماليزية، والجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في مجال

تعليم اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها وتصميم التدريس وتكنولوجيا التعليم. وذلك للتأكد من دقة التصميم وملاءمته وصدق المحتوى ومناسبته وكذلك للطلبة ومدى تحقيقه لأهداف هذه الدراسة.

- تم الأخذ بملحوظاتهم من خلال حذف بعض الأدوات والخطوات التي اشتملت على بعض الأخطاء، وكذلك تعديل بعض النصوص المشتملة على خطأ إملائي.

المرحلة الثالثة: مرحلة التطوير (Development)

- في هذه المرحلة تمت ترجمة تصميم البرنامج وإنتاجه عمليًّا وبناء عناصر واجهة التفاعل الرقمي ليتمكن الطلبة من الاعتماد على ذلك المحتوى كمحفز أولي وتشجيعهم على بدء التفاعل وبناء المعارف المتنوعة الخاصة بهم، وذلك من خلال استخدام النصوص والفيديوهات والصور التي تتناسب مع المحتوى العلمي، كما تمت إضافة المحتوى المقترح لمساق العربية في العمل داخل البرنامج حيث يبدأ الطلبة ببناء المعرفة الجديدة من خلال تبادل آراءهم وتعليقاتهم حول موضوعات المحتوى كخلفية نظرية تساعد على تحسين مهارة الكتابة.
- تم إنشاء مقرر إلكتروني على شبكة الفيسبوك للمجموعة التجريبية لتنفيذ المهام والأنشطة باستخدام البرنامج التعليمي القائم على التعلم التشاركي عبر الفيسبوك.
- تم تقسيم المحتويات التعليمية في البرنامج إلى قسمين: الأول: الدروس التعليمية، والثاني: الأنشطة اللغوية، وقد اختار الباحث محتويات الدروس من مصادر المساق المختلفة، ووفّرها في أشكال متنوعة مثل: العروض التعليمية باستخدام ميكروسوفت وان درايف، وصفحات الإنترنت، ولقطات الفيديو، أما الأنشطة اللغوية فهي تشمل الأمور الآتية:

1- العصف الذهني: فقد طوّر الطلبة أفكارهم الجديدة في كتابة مسودة المشروع الأولية.
2- تجميع الأفكار: اتخذ الطلبة قرارًا مناسبًا اعتمادًا على الأفكار التي تم تطويرها في مرحلة العصف الذهني.
3- توصيف المسودة : خلق الطلبة اتجاه مشروع الكتابة الذي تتضمن فيه أقسام رئيسة وأقسام فرعية.
4- وضع المسودة: وضع الطلبة مسودة المشروع الأولية غير المكتملة.
5- قراءة المسودة الأولية: لعب الطلبة دورهم كمحرري مسودة المشروع حيث قاموا بقراءتها من أجل تحسين المحتوى، والقواعد النحوية والصرفية، وأساليب الكتابة.
6- مراجعة المسودة الأولية مع إجراء تعديلاتها: عدّل الطلبة مسودة المشروع الأولية التي تمت قراءتها.
7- التعديل النهائي للوثيقة: هذه المرحلة تتضمن فيها عملية التعديل النهائي للوثيقة، وهدفها أن تتأكد من اتساقها مع معايير الكتابة الجيدة.

- تم إعداد دليل استخدام الفيسبوك في بيئة التعلم التشاركي للمعلم تتضمن فيه كيفية إدارة مجموعة الفيسبوك، وطرائق إجراء الأنشطة والمهام، وأساليب التقييم التكويني، وأساليب تقديم التغذية الراجعة للطلبة.
- تم إعداد دليل استخدام البرنامج التعليمي القائم على التعلم الشاركي للطلبة تتضمن فيه أدوارهم في المجموعة، وكيفية التواصل فيما بينهم، وكيفية إجراء النقاش والحوار.
- بعد اكتمال تطوير البرنامج التعليمي وإنتاجه، تم عرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم ثمانية محكمين من الجامعة الأردنية، وجامعة ملايا بماليزيا، والجامعة الشمالية الماليزية، والجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا في مجال تعليم اللغة للناطقين بغيرها وتصميم التدريس وتكنولوجيا التعليم. وذلك للتأكد من:

أ. مناسبة المواد التعليمية والأنشطة التعليمية التي قام الباحث بتطويرها لأنواع المعرفة التي خاطبها في هذه الدراسة.

ب. مدى استجابة المواد والأنشطة التعليمية للحاجات المحددة للطلبة.

المرحلة الرابعة: مرحلة التنفيذ (Implementation)

قام الباحث بتجربة البرنامج التعليمي في المرحلتين:

المرحلة الأولى: التطبيق التجريبي

وذلك بصورة مبدئية لعمل التقييم البنائي على عدد من الطلبة بلغ عددهم (20) طالبًا وطالبةً من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج أفراد الدراسة، والهدف منها الكشف عن الصعوبات التي يمكن أن تواجه التطبيق الفعلي للبرنامج التعليمي، ومدى تقبل الطلبة له، ولآلية التعامل معه، وقد تمت تجربة البرنامج مدة (30) يوما، من أجل توفير وقت كاف لهؤلاء الطلبة لاستخدامه. ثم ركّز الباحث على الأنشطة والأدوات التي يفترض أن يواجه الطلبة فيها بعض المشكلات أثناء إنجازها واستخدامها، وقد تبين أن الطلبة فضّلوا استخدام صفحة مجموعة الفيسبوك الواحدة (المخصصة لمساق العربية في العمل) على الصفحات المتعددة (الصفحات المخصصة لكل مجموعة الطلبة) في المشاركة والحوار والنقاش وإنجاز المهام والأنشطة الكتابية.

وبعد أن قام الباحث بتجربة البرنامج على الطلبة، عرض الباحث البرنامج على مجموعة من المحكمين للكشف عن جودة البرنامج ومدى تحقيقه للأهداف من ناحية نتيجة وأداء الطلبة، كما تم الكشف عن مواطن ضعفه وخلله.

المرحلة الثانية: التطبيق الفعلي وتنفيذ البرنامج

طبق البرنامج التعليمي بصورتها النهائية – الذي يحتوي على فعاليات لغوية مختلفة – على المجموعة التجريبية على مدار اثني عشر أسبوعًا. عرضت المدرّسة في هذه المجموعة مادتها التعليمية لتعليم مهارة الكتابة داخل غرفة الصف، كما

درس هؤلاء الطلبة مهارة الكتابة خارج غرفة الصف في مجموعة الفيسبوك عبر ملامح شبكة الفيسبوك المتنوعة مثل المنتدى (Forum) والدردشة (Chat) والصور والفيديوهات والروابط وتغذية الإخبار (News feed) والمرفقات (Attachments). وفيها أيضاً تلقى هؤلاء الطلبة الاستعانة بمدرسة المساق في تنفيذ الأنشطة والمهام الكتابية من خلال تحقيق التشارك اللغوي الكتابي بين المشاركين والمدرّسة، وتمت هذه الاستعانة من خلال مناقشة محتوى موضوع الكتابة وأفكار رئيسة وتفصيلية له، والتصحيح المشترك للأخطاء اللغوية والإملائية، وتقديم التغذية الراجعة، وتوفير الروابط الإلكترونية المتعلقة بمهام الطلبة الكتابية وبالإضافة إلى تلقي هؤلاء الطلبة برنامجًا تدريبيًّا منظمًا من المدرّسة على التعلم التشارك، وكانت التفاعلات في هذه المجموعة بين الطالب والمحتوى، والطالب وأقرانه، والطالب والمدرسة.

المرحلة الخامسة: مرحلة التقييم (Evaluation)

إن مرحلة التقييم مرحلة مستمرة طيلة عملية تصميم البرنامج، بمعنى أن الإجراءات التي تشمل عليها مرحلة التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ لا تنتهي في ضوء التغذية الراجعة المرحلية لإجراء التعديلات اللازمة للوصول إلى أفضل ما يمكن الوصول إليه في البرنامج التعليمي.

فعاليات البرنامج

قام الباحث بتوصيف فعاليات البرنامج بالتّفصيل من حيث أهدافها وأنشطتها والإجراءات التي اتبعت في تنفيذها كالآتي:

1- تعليمات البرنامج

أعطى الباحث تعليمات فعاليات البرنامج مفصلاً للمعلمة المشاركة وللطلبة المشاركين لتدريبهم على استخدام إستراتيجية التعلم التشاركي عبر الفيسبوك، وقد تم توزيع دليل استخدام البرنامج من أجل التوضيح للمشاركين:

أ-دور المعلمة الذي يتمثل في:

- كيفية إدارة مجموعة الفيسبوك.
- طرائق إجراء الأنشطة والمهام.
- أساليب التقييم التكويني.
- أساليب تقديم التغذية الراجعة للطلبة.

ب-دور الطلبة الذي يتمثل في:

- كيفية التواصل فيما بينهم.

- كيفية إجراء النقاش والحوار.
- أساليب تقديم التغذية الراجعة للأقران.

2– التعارف وتقسيم الطلبة إلى المجموعات

أتاحت المعلمة لطلبتها فرصة التعارف بينهم عبر الفيسبوك، والهدف منه الانفتاح على الغير من أجل التواصل معهم قبل أن يبدؤوا تنفيذ المشروع مما أدى إلى سهولة تبادل المعلومات والأفكار أثناء إنجاز مشروع الكتابة، وقسمت الباحثة الطلبة إلى مجموعات صغيرة متباينة من حيث قدراتهم اللغوية، حيث تكونت كل مجموعة من أربعة إلى خمسة طلاب.

3–البرنامج التدريبي

طبّق البرنامج التدريبي على مدار أربعة أسابيع متواصلة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا بعد أن تم الاتفاق مع عميد الكلية والمعلمة المشاركة والطلبة المشاركين على عقد ورشات العمل، وشكلت فعاليات هذا البرنامج الأمور الآتية:

أ. إذ تم تدريب المعلمة على آلية تفعيل العمل بالمجموعات إذ تلقت دورات عدة في آلية إدارتها من قبل مدرب مختص وذي خبرة في كيفية إدارة مجموعة الفيسبوك وطرائق إجراء الأنشطة والمهام وأساليب التقييم التكويني وتقديم التغذية الراجعة للطلبة، وذلك من خلال عرض دروس في تعليم مهارة الكتابة.

ب. وفّر البرنامج التدريبي للطلبة فرصة كافية لتجربة أنشطة وممارسات إستراتيجية التعلم التشاركي عبر الفيسبوك، والسماح لهم بعرض أفكارهم حول الصعوبات والمشكلات التي يشعرون أنها تعيق تطوير مهارتهم في الكتابة.

4–الاختبار القبلي والبعدي

أجرى الباحث الاختبار القبلي لمعرفة مستوى الطلبة المشاركين في مهارة الكتابة، وبعد انتهاء تطبيق البرنامج المقترح تمت إعادة تطبيق الاختبار نفسه على الطلبة لقياس التحسن الذي طرأ عليهم.

5–أنشطة الكتابة التشاركية

وقد قسم الباحث هذه الأنشطة إلى المراحل الآتية:

أولاً: المرحلة ما قبل الكتابة التشاركية

وتعد هذه المرحلة ضرورية في إعداد الطلبة قبل بدء أنشطة الكتابة التشاركية، وهذه المرحلة تتضمن الأمور الآتية:

- وصف هدف مهام الكتابة التشاركية.
- تجهيز أداة إجراء مهام الكتابة التشاركية.
- تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة (4-5 طلاب).
- تدريب الطلبة على تنفيذ مهام وأنشطة وإستراتيجية الكتابة التشاركية.

ثانيًا: مرحلة أثناء الكتابة التشاركية

تحتوي هذه المرحلة على الأمور الآتية:

أ- تشكيل وتخطيط المجموعة

من إستراتيجيات تدريس المجموعة التشاركية وضع الطلبة في موقف جماعي يقوم فيه بدور التدريس والتعلم في آن واحد، وما يتطلب ذلك من العمل في أهداف مشتركة حيث بدأت المعلمة بتشكيل المجموعة وتخطيطها من خلال الأنشطة الآتية:

- التعارف بين أعضاء المجموعة.
- تحديد أهداف المجموعة.
- توزيع الأدوار والمسؤوليات بين أعضاء المجموعة.
- فهم متطلبات الأنشطةقبل إجرائها.
- تخطيط إستراتيجيات تنفيذ المهام.
- تحديد مواعيد العمل.

ب-إنتاج الوثيقة

أولاً: الأنشطة الأساسية في إنتاج الوثيقة

يتمثل البرنامج التعليمي في مجموعة من النشاطات الكتابية التي تتطلب طاقات الطلبة وجهودهم وعقولهم تحت إشراف المعلمة، لإشباع حاجاتهم المختلفة، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم الإبداعية، واكتساب خبراتهم المتعددة في ضوء تخطيط سليم ومنظم، وتحقيق المشاركة الإيجابية والتفاعل المثمر لديهم في سبيل تنمية بعض مهارات الكتابة نظرًا لأنهم من فئة طلبة الجامعة والذين يمتلكون مهارات حية وطاقات فاعلة وقدرة على التفكير والمشاركة.

وقد حدد الباحث الأنشطة الكتابية الآتية:

- كتابة بطاقة العمل

كتابة بطاقة العمل من أحد الأنشطة التي قررتها الكلية، والهدف منها توفير فرص واقعية للاتصال بين الطلبة المشاركين، وتوظيف حصيلتهم من المفردات والأساليب والتعبيرات في مواقف حيوية، وقد طبق الطلبة مراحل أداء الأنشطة الكتابية السبع: وهي العصف الذهني، وتجميع الأفكار، وتوصيف المسودة، ووضع المسودة، وقراءة المسودة الأولية، ومراجعة المسودة الأولية مع إجراء تعديلاتها، ثم التعديل النهائي للوثيقة.

- كتابة الخطابات

لاحظ الباحث أن كتابة الخطابات من الأنشطة التي تدرب الطلبة على كتابة أنماط وأنواع متعددة من الرسائل كالرسائل الشخصية أو الرسائل الموجهة إلى شركة معينة. فمن خلال هذا النشاط طلبت المعلمة من طلبتها البحث عن نماذج مختلفة من الخطابات الرسمية وملاحظة الأساليب والتراكيب والعبارات والمفردات المستخدمة في مكونات الخطاب. كما أنهم مطالبون بكتابة الخطاب الموجه إلى الوكالة التي تريد خدمة شركاتهم.

- كتابة التقرير التسويقي

تعد كتابة التقرير التسويقي عرضًا كتابيًّا للحقائق والبيانات الخاصة بموضوع أو مشكلة متعلقة بالتسويق، وقد يمتد إلى التحليل العلمي واستخلاص النتائج، ويليها التوصل إلى توصيات ومقترحات تتعلق بهذا الموضوع أو تلك المشكلة، ويتضمن التقرير التسويق للخطوات الآتية:

1-قامت كل مجموعة باختيار شركة معينة كانت بمثابة الشركة التسويقية التي مثلتها المجموعة كمدير قسم العلاقات العامة فيها.

2-قامت كل مجموعة بالبحث عن المعلومات المطلوبة لكتابة التقرير التسويقي وذلك من أجل:

- توضيح الأسباب الكامنة وراء تفضيل الزبائن شركتهم على الشركات المنافسة الأخرى.
- بيان أسباب نجاح الشركة أخذًا بعين الاعتبار الأسعار، والجودة، والخدمات، والخبرة التسويقية، والتعامل العالي المستوى مع الزبائن والعملاء.

فقد حدد الباحث مجموعة من الأنشطة الكتابية التي تستخدم في أثناء إنتاج الوثيقة:

الجدول 3. مجموعة من الأنشطة الكتابية المستخدمة في مرحلة أثناء الكتابة التشاركية

الفنية	دور المعلمة	نشاط الطلبة
العصف الذهني	– كتبت المعلمة مجموعة من الأسئلة التي تدور حول أفكار المشروع. – منحت المعلمة فرصة زمنية لتوليد الأفكار.	– أعطي كل طالب فرصة للإجابة عن أسئلة المعلمة قبل البدء في عملية العصف الذهني. – وجه رئيس المجموعة زملاءه للتفكير الأساسي حول الأفكار وثيقة الصلة باهتماماتهم. – شجع رئيس المجموعة كل أنواع الاستجابات حيال المفردات المنبئة عن الموضوع.
تجميع الأفكار	أعطت المعلمة مجموعة من التعليمات عن كيفية تجميع الأفكار.	– تأمل الطابة الموضوع قبل تجميع الأفكار. – كتابة الجمل والفقرات دون التفكير في القواعد النحوية. – بعد تجميع الأفكار قام الطلبة بترتيبها في أفكار رئيسة ثم كتابتها في شكل جمل. – اتخذ الطلبة قرارًا مناسبًا اعتمادًا على الأفكار التي تم تطويرها في مرحلة العصف الذهني.
توصيف المسودة	– وضحت المعلمة طريقة توصيف المسودة حيث أشارت إلى تقسيمها إلى أفكار رئيسة وفرعية. – تزويد الطلبة بالنصائح عند توصيف المسودة، وذلك لإنتاج مواد للكتابة فيها.	– خلق الطلبة اتجاه مشروع الكتابة الذي تتضمن فيه أقسام رئيسة وأقسام فرعية. – توسيع وتنظيم أفكار الموضوع المكتوب.
وضع المسودة	تحويل الطلبة من أسلوب النملة إلى أسلوب النحلة. والمراد به الاستخدام الأمثل للمعرفة المختارة في إنتاج أفكار جديدة ومعارف جديدة.	وضع الطلبة مسودة المشروع الأولية غير المكتملة مع مراعاة القواعد النحوية والصرفية والإملائية وأساليب الكتابة الصحيحة.
قراءة المسودة الأولية	ملاحظة مناقشة الطلبة وتزويدهم بالتغذية الراجعة عند قراءتهم للمسودة الأولية.	يلعب الطلبة دورهم كمحرري مسودة المشروع حيث تمت قراءتها من أجل تحسين المحتوى، والقواعد النحوية والصرفية، وأساليب الكتابة.
مراجعة المسودة الأولية معإجراء تعديلاتها	تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة.	عدّل الطلبة مسودة المشروع الأولية التي تمت قراءتها بعد مراجعتها.
التعديل النهائي للوثيقة	تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة.	هذه المرحلة تتضمن فيها عملية التعديل النهائي للوثيقة، وهدفها أن تتأكد من اتساقها مع معايير الكتابة الجدية

ثانيًا: الأنشطة المدعمة

قد تكون أنشطة الكتابة الرئيسة المتاحة للطلبة غير كافية وبالتالي يمكن تدعيمها ومساندتها بالأنشطة الزائدة المدعمة، وتتضح أهمية تطبيقها في تحسين مستوى التركيز في أداء الأعمال الكتابية، لأن الطلبة عن طريق الأنشطة المدعمة

يستطيعون أن يمارسوا مهارة الكتابة، ولذا وجد الباحث الحاجة إلى تزويد الطلبة بالأنشطة المدعمة أثناء تنفيذ أنسطة الكتابة الرئيسة. ومن أهم الأنشطة المدعمة التي طبقها الباحث في البرنامج:

أ-البحث: إذ تم توزيع الأدوار على أعضاء المجموعة، من أجل العمل على جمع المعلومات من المصادر المختلفة والبحث بشكل متعمق قبل بدء كتابة المشاريع.

ب-التفاعل: يعتمد البرنامج على تفاعل الخلفيات التعليمية الرئيسة التي مر بها الطلبة والمعلمة على حد سواء. ومن خلال هذا التفاعل، يظل الطلبة على اتصال دائم مع المعلمة، والطلبة الآخرين ومحتويات التعلم عبر الفيسبوك، ويتمثل هذا التفاعل بين الفئات الثلاث الآتية:

- تفاعل الطالب مع المحتوى: حصل الطلبة من خلال هذا التفاعل على معلومات للمواد الدراسية.
- تفاعل الطالب مع المعلمة: وارتبط هذا التفاعل ارتباطًا وثيقًا بالطريقة التي استخدمتها المعلمة في تقديم المعلومات وتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة.
- تفاعل الطالب مع الطالب: يحدث هذا النوع من التفاعل من خلال تبادل المعلومات والأفكار بين الطلبة لتحقيق أهداف ومهام عديدة ومختلفة.

ج-تزويدهم بالتغذية الراجعة: إن التغذية الراجعة من الإستراتيجيات التدريسية والنقاشية التي استخدمها الطلبة والمعلمة في هذا البرنامج للاستجابة لمشاركاتهم اللغوية والتعامل مع الأخطاء اللغوية التي وقع الطلبة فيها أثناء تأديتهم للمهام والأنشطة الكتابية والتواصلية، وقد قام الطلبة بمناقشة بعض الجوانب المتعلقة بالمعنى أو بالصيغ والتراكيب اللغوية، وتصحيح أخطائهم وتنبيههم إليها.

د-التواصل الكتابي: يعد التواصل الكتابي في هذا البرنامج نشاطًا من أنشطة ممارسة الكتابة يساعد على تنمية مهارة الطلبة الكتابية مما يشكل تغذية راجعة في تصويب الأخطاء اللغوية أثناء المحادثة المكتوبة، حيث وجّهت المعلمة الطلبة بهدف تحقيق الأهداف المرسومة وتبعيدهم عن حوار معتاد هدفه التسلية، كما يتطلب البرنامج من الطلبة عرض آراءهم والدفاع عنها.

هـ-التفاوض: يعتبر التفاوض من الأمور التي مارسها الطلبة في البرنامج، لذا فإن إتقان هذه المهارة من الأهداف التي وضعها الباحث في إنجاز مهام الكتابة وحل المشاكل. كما أن الطلبة مارسوا الحوار التفاوضي الإيجابي باستخدام إستراتيجية التعلم التشاركي وتسخير الفيسبوك ليبدؤوا حوارًا مكتوبًا يوسع مداركهم ويعدد خياراتهم وينضج عقولهم ويدفعهم للتفاعل مع المعلمة وزملائهم.

و- التنسيق: يهدف تنسيق العمل بين الطلبة إلى تنمية هيكل من الجهود الجماعية والمشتركة بينهم، ورئيس المجموعة هو الذي قام بمهمة التنسيق، فوزع الأعمال بين أعضاء المجموعة وعمل على تنسيق الجهود بينهم حتى يتم تحقيق أهداف الكتابة التشاركية بشكل متكامل.

ز-المراقبة: قامت المعلمة بمراقبة سلوك الطلبة وتفاعلاتهم أثناء ممارسة مهارة الكتابة بالتحرك لتلاحظ مدى التقدم وتسجله، وتزودهم بالتغذية الراجعة، وبالتالي عالجت مسار عملية تعلم الكتابة، وقام الطلبة في الوقت نفسه بمراقبة أعمال الأعضاء الآخرين للتأكد من تأديتها وإنجازها.

ج-النتيجة

قام الطلبة بعد ذلك بمراجعة الوثيقة التي أنتجوها، وتشمل هذه المراجعة الأمور الآتية:

- مراجعة الوثيقة النهائية.
- الموافقة النهائية من المجموعة.

ثالثًا: مرحلة ما بعد الكتابة التشاركية وتشمل:

- تسليم الوثيقة النهائية.
- مراجعة قضايا متعلقة بالمهام والمجموعات من أجل تحسينها.

6-الدروس الكتابية عبر الفيسبوك

تم إعطاء الدروس الكتابية للطلبة المشاركين ضمن فعاليات البرنامج لتدريبهم على مهارة الكتابة من خلال الموضوعات المختارة من كتاب الكتابة الوظيفية والإبداعية التي لها علاقة بمواقف الطلبة الاجتماعية، كما أن الدروس تؤدي غرضًا حياتيًا يمثل أهمية وضرورة تقتضيه حياة الطلبة داخل الجامعة وخارجها، فهي دروس تتصل بمطالب الحياة مثل كتابة بطاقة العمل والخطابات الرسمية والتقارير، والجدير بالذكر أن الدروس التي صممها الباحث هدفت إلى إظهار مشاعرهم، والإفصاح عن عواطفهم، وترجمة إحساساتهم المختلفة بعبارة منتقاة اللفظ.

7-التقويم التكويني

هدف التقويم التكويني إلى قياس كفاية الطلبة الكتابية، فتم تقويم مهارة الكتابة بتكليفهم بالكتابة حول موضوع بحدود 100 كلمة وتسليمها عبر الفيسبوك، وقيس أداؤهم في مهارة الكتابة بالاعتماد على معايير التقدير لقياس مهارة الكتابة

الفرعية في الاختبارين القبلي والبعدي، وبعد ذلك تم تزويد المعلمة بالتغذية الراجعة حول أعمالهم الكتابية باستخدام أداة الدردشة المتوفرة في الفيسبوك، كما قيس أداؤهم وقدرتهم اللغوية من خلال النقاشات والحوارات التي أجراها الطلبة في صفحة الفيسبوك.

طرائق التدريس المستخدمة في البرنامج

استخدم الباحث في هذا البرنامج الطريقة التواصلية الاتصالية إذ تهتم باكتساب الطلبة القدرة على استخدام اللغة العربية وسيلة اتصال لتحقيق التواصل الكتابي الناجح، وهي وسيلة للتعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة، وتعرض المادة في هذه الطريقة على أساس التدرج الوظيفي التواصلي حيث يتم العمل فيها عبر المهام المتعددة والمختلفة، كما أنها تعتمد على خلق مواقف واقعية حقيقية لاستعمال اللغة مثل تبادل الأفكار والمعلومات، وتوجيه الأسئلة، وبالإضافة إلى أنها تستخدم أسلوب المحاكاة حتى يستظهر الطلبة جملا كثيرة مكتوبة باللغة العربية.
فقد وضع الباحث عددًا من الأنشطة والمهام من أجل تعريض الطلبة لمواقف تواصلية حتى يكتسبوا معرفة بجمل لغوية سليمة. وقد هيأت هذه الطريقة الفرصة للطلبة لممارسة اللغة بمختلف الأدوار: المخاطب، والملاحظ، والكاتب، والسائل، والمجيب، والمشارك من خلال توزيع أدوار وأعمال بشكل جماعي.

صدق البرنامج المصمم

تم التحقق من صدق البرنامج عن طريق عرضه على لجنة من المحكمين من ذوي الاختصاص في تصميم التدريس، وتكنولوجيا التعليم، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ثم طلب الباحث منهم إبداء ملاحظاتهم حول محتوى البرنامج والأنشطة الكتابية وطريقة إجراءاته، وفي ضوء ملاحظات لجنة المحكمين واقتراحاتهم، تم إجراء التعديلات اللازمة من حيث إعادة تصميم بعض المحتويات، والأنشطة الكتابية، وطريقة إجراءاته.

ثبات البرنامج المصمم

قام الباحث بتطبيق البرنامج على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، ومن خارج أفراد الدراسة للتأكد من عمل كل أجزاء البرنامج، تكوّنت من (10) طلاب وطالبات من الطلبة الماليزيين الذين يلتحقون بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وذلك للتحقق من ثبات البرنامج المصمم.

الأداة الثانية: اختبار مهارة الكتابة باللغة العربية.

وهو اختبار كتابي يتكون من عدة موضوعات، اختار الطلبة المشاركون واحدًا منها وكتبوا فيه بحدود 200 كلمة، جلس الطلبة مرتين لهذا الاختبار، مرة قبل تطبيق البرنامج المقترح ومرة بعد تطبيقه، وأما الإجراءات التي اتبع الباحث في بناء اختبار مهارة الكتابة فكانت كالاتي:

1-الاطلاع على الأدب التربوي السابق المتعلق بمهارة الكتابة بشكل عام، ومهارة الكتابة لمتعلمي اللغة الأجنبية بشكل خاص.

2-تحديد أهداف اختبار مهارة الكتابة.

3-البحث عن مهارات الكتابة ومعاييرها لمتعلمي اللغة الأجنبية.

4-اختار الباحث المهارات المناسبة ومعاييرها التي وضعها جاكوبس وزينكجراف ووورموث وحارتفيل وحاجي(Jacobs, Zinkgraf, Wormouth, Hartfiel & Hughey, 1981)، ثم ترجمها من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية.

5-عرض الباحث المهارات والمعايير المختارة على مجموعة من المحكمين (الملحق 1) للتأكد من مدى ملاءمتها للغة العربية.

6-بناء أسئلة اختبار مهارة الكتابة لقياس تحصيل الطلبة المشاركين استنادًا إلى الأهداف المرسومة.

صدق اختبار مهارة الكتابة

وللتأكد من الصدق الظاهري للاختبار، تم عرضه في صورته الأولية على عدد من المحكمين ذوي الخبرة في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها للناطقين بغيرها، والقياس والتقويم، وعلم النفس، وعدد من معلمي مادة اللغة العربية بلغ عددهم عشرة محكمين، وقد طلب إليهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم في صياغة الأسئلة من حيث ملاءمتها للغة العربية، ومناسبة مهارات الكتابة الخمس المحددة للغة العربية كلغة أجنبية، ومدى مناسبة المدة الزمنية المقترحة، وبعد استلام آراء المحكمين تم تعديل الاختبار بناء على ملاحظاتهم، والتي كان من ضمنها توضيحها للطلبة بحيث لا تشكل لهم لبسًا في كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار.

ثبات اختبار مهارة الكتابة

أما بالنسبة للتحقق من ثباته، فقد تم عن طريق تطبيق هذا الاختبارعلى عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، ومن خارج أفراد الدراسة، تكوّنت من (20) طالبًا وطالبة من الطلبة الماليزيين الذين يلتحقون بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وتم تصحيح الاختبار من قبل المصححَيْن، وذلك للتحقق من وضوح أسئلة الاختبار، ثم حسب الباحث معامل الاتفاق

بينهم باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المصححَيْن (0.82)، وهي نسبة اتفاق مقبولة للدراسة الحالية.

متغيرات الدراسة

أوّلاً: المتغير المستقل

يتمثل المتغير المستقل لهذه الدراسة في طريقة التدريس المشتمل على مستويين، هما:

1-الطريقة الاعتيادية التي تم تطبيقها في المجموعة الضابطة.

2-البرنامج القائم على التعلم التشاركي عبر الفيسبوك الذي يمثل طريقة التعلم للمجموعة التجريبية.

ثانيًا: المتغير التابع

أما المتغيران التابعان لهذه الدراسة، فيتمثلان تحصيل الطلبة لمهارة الكتابة.

التصميم التجريبي للدراسة

تم اختيار أفراد الدراسة من الطلبة الماليزيين بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا بطريقة قصدية، حيث تم تطبيق تجربتهم على شعبتين درستهما إحدى مدرسات اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية اللغات والإدارة بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، وتم توزيعهم عشوائيًّا إلى مجموعتين، وتم تطبيق التجربة على هاتين الشعبتين كما وزعتهما كلية اللغات والإدارة دون أي تغيير، لذلك تعتبر هذه الدراسة وصفية شبه تجريبية، ويمكن التعبير عن تصميمها كما يلي:

EG	O1	x	O2
CG	O1		O2

EG = المجموعة التجريبية

CG = المجموعة الضابطة

O1 = الاختبار القبلي

O2 = الاختبار البعدي

X = المعالجة

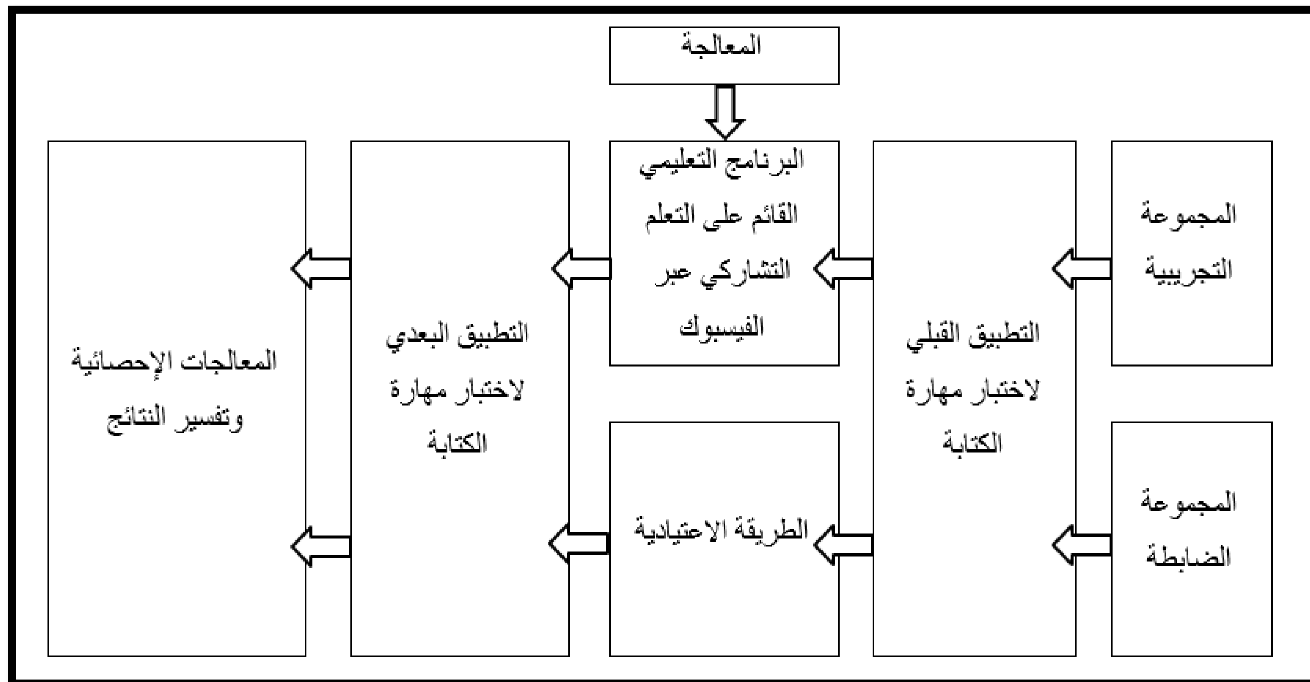
في هذه الدراسة، استخدم الباحث التصميم القبلي والبعدي للمجموعتين (Two groups pre-test and post-test design).

1- **المجموعة التجريبية**: وهي المجموعة التي عرضت المدرسة فيها مادتها التعليمية لتعليم مهارة الكتابة داخل غرفة الصف. كما درست هؤلاء الطلبة مهارة الكتابة خارج غرفة الصف في مجموعة الفيسبوك عبر ملامح شبكة الفيسبوك المتنوعة، وتلقى هؤلاء الطلبة برنامجًا تدريبيًّا منظمًا على التعلم التشاركي.

2- **المجموعة الضابطة**: وفي هذه المجموعة درس الطلبة مهارة الكتابة من خلال الدروس التي ركزت على هذه المهارة بالإضافة إلى الأنشطة الكتابية بطريقة اعتيادية حيث قدمت المدرسة المادة التعليمية داخل غرفة الصف على شكل عروض تقديمية (شرائح بوربوينت) واستخدمت أسلوب المحاضرة، والعرض، والقيام بالأنشطة الكتابية، والمناقشة الشفهية مع استخدام الأسئلة بشكل محدود. وفي هذه المجموعة لم يتلق الطلبة أي برنامج تدريبي على التعلم التشاركي.

ويمكن الباحث التعبير عن التصميم التجريبي لهذه الدراسة:

الشكل (1): التصميم التجريبي للبحث



المعالجات الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث رمزة التحليلات الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في معالجة البيانات، حيث تماستخدام التحليلات الإحصائية الآتية :

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة أداء أفراد الدراسة في الاختبارَين القبلي والبعدي.

2- معامل ارتبط بيرسون (Pearson correlation coefficients) لمعرفة العلاقة بين أداء أفراد الدراسة في معرفة درجة الاتفاق بين المصححّين.

3- تحليل التباين المصاحب أحادي الاتجاه (One-way ANCOVA) لحساب الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في تحصيلهم لمهارة الكتابة.

4- تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) لحساب الفروق بين مجموعة الطلاب والطالبات.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

ما التصميم المقترح للبرنامج التعليمي القائم على التعلم التشاركي عبر الفيسبوك في تحسين مهارة الكتابة باللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا ؟

للإجابة عن هذا السؤال، اتبع الباحث مراحل وإجراءات نموذج ADDIE لتصميم البرنامج التعليمي القائم على التعلم التشاركي عبر الفيسبوك، وذلك من خلال خمس مراحل، هي: التحليل، والتصميم، والتطوير (الإنتاج)، والتنفيذ، والتقويم، وقد تم توضيح إجراءات كل مرحلة في الجزء الخاص بمراحل تصميم البرنامج التعليمي، وقد تم التحقق من صلاحية عمل البرنامج التعليمي من خلال التجربة الاستطلاعية، والتجربة الأساسية على طلبة المجموعة التجريبية، حيث أكدت النتائج فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تحسين مهارة الكتابة.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

ما أثر التصميم المقترح للبرنامج التعليمي المقترح على مهارة الكتابة باللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحصيل الطلبة الناطقين بغير العربية لمهارة الكتابة في المجموعتين الضابطة والتجريبية من خلال اختبار مهارة الكتابة. وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

الجدول 5. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحصيل الطلبة الناطقين بغير العربية لمهارة الكتابة في المجموعتين الضابطة والتجريبية

طريقة التدريس	نوع الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الطريقة الاعتيادية	الاختبار القبلي	70.72	4.514	25
	الاختبار البعدي	76.32	4.854	25
البرنامج التعليمي	الاختبار القبلي	72.04	3.646	25
	الاختبار البعدي	80.12	3.153	25
الكلي	الاختبار القبلي	71.38	4.115	50
	الاختبار البعدي	78.22	4.483	50

من خلال الجدول (5) تلحظ فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة تحصيل الطلبة لمهارة الكتابة بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التعليمي القائم على التعلم التشاركي عبر الفيسبوك بمتوسط حسابي قيمته (80.12) وبانحراف معياري قيمته (3.153)، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية بمتوسط حسابي قيمته (76.32) وبانحراف معياري (4.854). وللكشف عن الدلالات الإحصائية في تحصيل مهارة الكتابة على اختبار مهارة الكتابة البعدي بعد ضبط الفروق بين أفراد المجموعتين على اختبار مهارة الكتابة القبلي، تم إجراء تحليل التباين المصاحب الأحادي (One-way ANCOVA). والجدول (6) بين هذه النتائج:

الجدول 6. نتائج تحليل التباين المصاحب الأحادي (One-way ANCOVA) لدلالة الفروق في تحصيل مهارة الكتابة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية*	حجم الأثر
القبلي	293.671	1	293.671	27.042	0.000	0.365
المجموعة	109.855	1	109.855	10.116	0.03	0.177
الخطأ	510.409	47	10.860			
الكلي	306903.000	50				
a. R Squared = .482 (Adjusted R Squared= .460)						

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

يتبين من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في تحصيل مهارة الكتابة حيث كانت قيمة "ف" (10.116)، بمستوى الدلالة الإحصائية (0.03). وقد أكد هذا الأمر الجدول (7) الآتي:

الجدول 7. المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية في تحصيل مهارة الكتابة للمجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار البعدي

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الضابطة	76.718	0.664
التجريبية	79.722	0.664

يتبين من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (79.722)، بينما كان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (76.718)، وهذا يعني أن الفروق في المتوسط الحسابي المعدل بين طريقتي التدريس (الطريقة الاعتيادية والبرنامج التعليمي) في تحصيل مهارة الكتابة بعد إجراء تحليل التباين المصاحب الأحادي (One-way ANCOVA) كانت لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعلم التشاركي عبر شبكة التواصل الاجتماعي.

ويمكن تفسير ذلك بأن إستراتيجية التعلم التشاركي ساعدت الطلبة على تحسين مهارة الكتابة مقارنة بالطريقة الاعتيادية التي استخدمتها المعلمة في المجموعة الضابطة، ولعل أهم الأسباب التي أدت إلى هذا الأمر يرجع إلى تصميم هذا البرنامج بجودة عالية ودقةتصميم محتويات التعلم التيتتناسب مع طبيعة تعلم مهارة الكتابة باللغة العربية،كما ربط تصميم البرنامجبنظرية التعلم التشاركي مما أدى إلى توجيه الانتباه نحو أهداف الكتابة التشاركية، وبالتالي سهّل التواصل، والتفاعل، والتناسق بين الطلبة المشاركين في الدراسة(عمر، 2013).

كما أن تقسيم الطلبة إلى مجموعات متعددة من الأمور المهمة في عملية تصميم البرنامجالتي تتطلب تشكيل مجموعات غير متجانسة، بحيث شملت المجموعة الواحدة طلبة يختلفون في مستوى تحصيلهم، وفي نوعية جنسهم. فالتنوع في داخل المجموعة يؤدي إلى تنظيم أفضل للمجموعات، وقوة أفضل مما هو موجود بين المجموعات المتجانسة، وبالتالي تعمل هذه المجموعة على تحقيق أهدافها من خلال تطوير وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في تحسين مهارة الكتابة.

لقد حاول تصميم البرنامج تشجيع الطلبة على المتابعة والاستمرار في ممارسة مهارات الكتابة، وزيادة فاعلية بيئة التعلم التشاركي عبر موقع الفيسبوك من خلال توظيف فعّال لخصائصه، والاهتمام بدقة وسلامة المحتوى العلمي الخاص بممارسة مهارة الكتابة، كما أنه ساعد على المشاركة في التواصل الاجتماعي، وتشجيع النبوغ الجماعي للطلبة في بناء المعرفة الجديدة وتطبيقها، وتبادل الآراء والخبرات مما يثري عملية تعلم مهارة الكتابة ويزيد خبرة المتعلم الفردية، وهذا يتطلب من أفراد المجموعة التجريبية جهودهم المتواصلة والتزاماتهم المستمرة لإحياء النقاش وإنجاز المهام والأنشطة المطلوب تنفيذها.

ولكن على الرغم من وجود إمكانات إجراء التواصل الاجتماعي بين الطلبة، غير أن نجاح عملية الكتابة التشاركيةيتطلب مساندة المعلم أو الخبير في مجال اللغة العربية، فعليه أن يخلق البيئة التي تشمل الدعائم التعليمية من خلال تبادل الآراء

والأفكار بين الطلبة الأكثر خبرة والطلبة الأقل خبرة مما يتيح لهم المشاركة في الأنشطة المختلفة حتى يصبح الطلبة وظيفيين في أداء المهام، كما تنقل مسؤولية إنجازها من الخبير إلى الطلبة الآخرين، وليكونوا حاكمين بدلا من أن يكونوا تابعين لإرشادات الآخرين(الجندي وأحمد، 2004).

وقد تم تصميم البيئة التشاركية في تعليم مهارة الكتابة من خلال تنويع دور المعلم في تقديم الدعائم التعليمية التي تتطلب منه تقدير مستوى المهام وتقدير حجم المساعدة المقدمة حسب مستوى المهارة التي وصل إليها الطلبة، كما أنها تتطلب مراعاة الفروق الفردية بينهم، وإضافة إلى ما سبق، فإن إستراتيجية التعلم التشاركيتزوّد الطلبة بأشكال الدعائم التعليمية المختلفة، وعلى رأسها الدعائم التفاعلية التي قدمتها المعلمة عند أخطاء يقع فيها الطلبة، والدعائم ما وراء المعرفة التي تقدم لهم توجيهات عن طرق التفكير في إنجاز المهام، والدعائم الإستراتيجية التي تزودهم بتوجيهات عن أساليب حل المشكلة، والدعائم الميسرة للتأكيد على أفكار الطلبة من خلال تعزيز تلك الأفكار في استكمال المهام والأنشطة.

كما يمكن عزو تفوق البرنامج التعليمي القائم على التعلم التشاركي على الطريقة الاعتيادية في تحسين مهارة الكتابة باللغة العربية لدى الطلبة الناطقين بغيرها إلى استخدام الفيسبوك أداةً لممارسة مهارة الكتابة لما يتميز بها من مميزات عدة منها أن شبكة التواصل الاجتماعي تعتبر الأكثر شهرة في العالم عامةً وفي ماليزيا خاصة، وتتيح التواصل للطلبة وتمكّنهم من الوصول إلى ممارسة الكتابة المستمرة في أي مكان ووقت، وعن طريق أي جهاز يشاؤون، سواء أكان حاسوبًا عاديًا أو حاسوبًا محمولاً أو هاتفًا ذكيًّا، كما أنها تساعد التفاعلية الموجودة في هذه الخدمة على خلق قنوات من النقاش والتحاور حول مهام وأنشطة الكتابة بين مجموعة الطلبة، وهذا لا يتوفر في الطريقة الاعتيادية التي تتقيد بعاملي الزمان والمكان، مما جعل البرنامج التعليمي المقترح متفوقًا عليها في تعليم الطلبة مهارة الكتابة.

وقد يعود السبب في تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التعليمي المقترح إلى "تحمل كل فرد من أفراد المجموعة المسؤولية عن تعلمه وتعلم باقي أفراد المجموعة، أي أن معرفة كل طالب أنه مسؤول بشكل فردي عن قيامه بالمهام الموكلة إليه وذلك من خلال تبادل الأدوار، وهذا يجعل كل متعلم يبذل ما في وسعه لتعليم الآخرين"(القلقيلي، 2006، ص: 197).

التوصيات والمقترحات

بناء على ما تم التوصل إليه في هذه الدراسة من نتائج واستنادًا إلى مناقشتها آنفًا، يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

1. تفعيل التعلم التشاركي من خلال شبكة التواصل الاجتماعي في تعليم مهارة الكتابة باللغة العربية، في المؤسسات لا سيما الجامعات وفي الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا بشكل عام.
2. دعوة الجامعات الماليزية لاستخدام التعلم التشاركي في تعليم مهارة الكتابة باللغة العربية للناطقين بغيرها.

3. ضرورة استخدام التعلم التشاركي في المستويات جميعها ابتداء من المبتدئين، حتى يتعود الطلبة وهم في بداية التعليم، وحتى يسهل تعلمهم في المستويات الأخرى.
4. ضرورة مراعاة خصائص المتعلمين عند تصميم البرنامج التعليمي لغرض تعلم مهارة الكتابة.
5. ضرورة مراعاة قدرات الطلبة اللغوية عند تصميم أنشطة ومهام الكتابة التشاركية.
6. تفعيل برامج تدريب كافية للطلبة والمعلمين قبل تنفيذ برنامج تعليمي مقترح.
7. ضرورة الاهتمام بتفعيل أدوار أعضاء المجموعة التشاركية في تنفيذ المهام الكتابية.
8. ضرورة الاهتمام بخصائص الدعائم التعليمية وعوامل إثارة دافعية الطلبة عند تصميم برنامج تعليمي قائم على التعلم التشاركي.
9. إجراء المزيد من الدراسات المشابهة في البرنامج التعليمي القائم على التعلم التشاركي وأثره في تحسين مهارة الكتابة للناطقين بغيرها على المستويات التعليمية المتنوعة وعلى عينة أكبر ولمدة زمنية أطول، وعلى متغيرات غير واردة في هذه الدراسة لبيان فاعلية البرنامج التعليمي القائم على التعلم التشاركي.
10. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول استخدام التعلم التشاركي عبر شبكة التواصل الاجتماعي في تعليم مهارة الكتابة بشكل عام وللطلبة الناطقين بغير العربية بشكل خاص.
11. إجراء الدراسة حول تعليم مهارة الكتابة باللغة العربية باستخدام الأجهزة الجوالة الذكية لانتشار استخدامها بين الناس هذه الأيام ولسهولة حملها وملازمتها لهؤلاء.

المصادر والمراجع

المراجع العربية



إسماعيل، حمدان محمد علي، 2013، تصميم بيئة مقترحة للتعلم التشاركي قائمة على توظيف الشبكات الاجتماعية كفضاء تعليمي اجتماعي لتنمية مهارات التواصل الإلكتروني الشبكي والاتجاه نحو تعلم الكيمياء عبر الويب، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس،** 35 (3)، 72-125.

إسماعيل،محمد،2007،ظاهرةتنحيةالمعيارالدلالي فيتعليماللغةالعربيةبماليزيا: دراسةتحليليةفي مقرراتالمستوىالثانوي، **ندوةعناصرالعمليةالتعليميةوالإبداعالفكريفيضوءثورة المعلومات،** الجامعةالإسلاميةالعالمية بماليزيا.

الجندي، أمنية السيد، وأحمد، نعيمة حسن، 2004، **دراسة التفاعل بين بعض أساليب التعلم والسقالات التعليمية في تنمية التحصيل والتفكير التوليدي والاتجاه نحو العلوم لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.** المؤتمر العلمي السادس في مناهج التعليم الإيجابية والسلبية، دار الضيافة: جامعة عين شمس.

الدبيسي، عبد الكريم والطاهات، ياسين، 2013، دور شبكات التواصل الاجتماعي في تشكيل الرأي العام لدى طلبة الجامعات الأردنية، **دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية،** 40 (1)، 66-81.

الربابعة، إبراهيم حسن محمد، 2010، أثر التعلم التعاوني في تحسين مهارة الكتابة لدى متعلمي الغة العربية للناطقين بغيرها، **مجلة أبحاث لسانية – معهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط،** 28 (27)، 119-156.

الطفيلي، امتثال زين الدين، 2004، **علم نفس النمو من الطفولة إلى الشيخوخة،** بيروت: دار المنهل اللبناني.

عبد الباري، ماهر شعبان، 2010، **المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس،** عمّان: دار المسيرة

عبد الله، أياد، أبو بكر، باشا، باغدوان، أحمد، 2011، تعليم وتعلم اللغة العربية في ماليزيا بين التحديات والطموح، **ندوة عالمية في تعليم اللغة العربية،** الجامعة الوطنية الماليزية.

عبد المجيد، أبو السعيد محمد، 2007، **طرق تدريس اللغة العربية بوصفها لغة ثانية،** ندوة عناصر العملية التعليمية والإبداع الفكري في ظل ثورة المعلومات.

عمر، أمل نصر الدين سليمان، 2013، **تصور مقترح لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في التعلم القائم على المشروعات وأثره في زيادة دافعية الإنجاز والاتجاه نحو التعلم عبر الويب،** المؤتمر الدولي الثالث للتعلم.

فادية حمام وعلي مصطفى، 2003، **علم نفس النمو**، الرياض: دار الزهراء.

القلقيلي، عودة سليمان، 2006، أثر استخدام طرائق تدريس المحاضرة والتعلم التعاوني والاستقصاء في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية العليا في مبحث التربية الإسلامية في مدارس وكالة الغوث الدولية بمنطقة إربد، **إربد للبحوث والدراسات**، 10 (1)، 177-207.

محمد هارون حسيني وحسن بصري أوايننج مت دهان، 2008، المفردات في كتب تعليم اللغة العربية بالمؤسسات التعليمية العليا الخاصة بماليزيا: دراسة تحليلية تقويمية، **مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة**، 68 (1)، 356-381.

مدكور، علي أحمد، وهريدي، إيمان أحمد، 2006، **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: النظرية والتطبيق**، القاهرة: دار الفكر العربي.

مريم سليم، 2002، **علم نفس النمو**، بيروت: دار النهضة العربية.

المزروعي، كريمة مطر، 2013، مدى استخدام طلبة الصف التاسع والمعلمين بدولة الإمارات العربية المتحدة للمدونات والبريد الإلكتروني ومواقع التواصل الاجتماعي لتحسين مهارات التواصل الكتابي الإلكتروني، **مجلة القراءة والمعرفة**، مصر، (135)، 165-196.

يوسف، أحمد، 2015، **تصميم موقع إلكتروني وقياس أثره في درجة إتقان الطلبة الناطقين بغير العربية لتلاوة القرآن الكريم وحفظه واتجاهاتهم نحوه**، رسالة الدكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الإربد، الأردن.

المراجع الإنجليزية

Elola, I. & Oskoz, A. 2010. Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning & Technology*, 14(3), 51–71.

Jacobs, H.L., Zinkgraf, S.A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Hughey, J. B. 1981. *Testing ESL Composition: A Practical Approach*. Rowley, MA: Newbury House.

Khirwadkar, A. & Joshi, S. 2002. Knowledge management through E-learning: An emerging trend in the Indian higher education system. *International Journal on E-Learning*, 1 (3), 47-54.

Ministry of Education Malaysia. *Malaysia Education Blueprint 2015-2025*. Retrievedfrom https://jpt.mohe.gov.my/corporate/PPPM%20(PT)/4.%20Executive%20Summary%20PPPM%202015-2025.pdf

Mohd Azrul Azlen bin Abd Hamid, Nuraihan Mat Daud & Nor Shidrah Mat Daud. 2014. Developing Arabic writing skills: Peer feedback in online forum facility on Moodle. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 20 (20), 52-57.

Nor Shidrah Mat Daud. 2011. *Developing Critical Thinking Skills in Tertiary Academic Writing*



Through The Use of an Instructional Rubric for Peer Evaluation. Unpublished doctoral dissertation, University of Canterbury, Christchurch, New Zealand.

Quitadamo, I.J., Brahler, C.J., & Grouch, G. 2009. Peer led team learning: A potential method for increasing critical thinking in advanced undergraduate science courses. *Science Educator*, 18 (1), 29-39.

Slavin, R. E. 1995. *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.

Suwantarathip, O & Wichadee, S. 2014. The effects of collaborative writing activity using Google Docs on students' writing abilities. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13 (2), 148-156.



بسم الله الرحمن الرحيم

تعتمد مجموعة مجلات **المعهد العلمي للتدريب المتقدم والدراسات (معتمد)** أعلى المعايير الدولية التي من شأنها رفع مستوى الأبحاث إلى مستوى العالمية، وتضيف للبحث في حال التزام الباحث بها ترقية حقيقة لمستوى بحثه، وكذلك تعزز من خبرته في مجال **النشر العلمي**؛ إن جملة المواصفات الواردة في هذا الدليل التوجيهي؛ تضفي على أبحاثنا شكلاً علمياً يعزز من مضمونها ويخرجه إلى القارئ بصيغة تتناسب مع تطور **ضوابط النشر العلمي** ومعارفه، مما يحقق مواكبة فاعلة لمستجدات النشر المعرفي.

تعليمات للباحثين:

1- ترسل نسختين من البحث **لقسم النشر على الإيميل: (publisher@siats.co.uk)** تحت برنامج Microsoft Word واحدة بصيغة (Word) ، وأخرى بصيغة (PDF).

2- يُكتب البحث بواسطة الحاسوب (الكمبيوتر) بمسافات **(واحد ونصف)** بين الأسطر شريطة ألا يقل عدد الكلمات عن **4000** و لايزيد **عن5000** كلمة، حجم الخط 16 ,للغة العربية **(Traditional Arabic)** و **12** للغة الإنجليزية **(Time New Roman)**، بما في ذلك الجداول والصور والرسومات , ويستثنى من هذا العدد الملاحق والاستبانات.

3- واجهة البحث: يُكتب عنوان البحث باللغتين العربية والإنجليزية، وأسفل منه تكتب أسماء الباحثين كاملة باللغتين العربية والإنجليزية، كما تذكر عناوين وظائفهم الحالية ورتبهم العلمية، وسنة النشر بالهجري والميلادي.

4- العناوين الرئيسية والفرعية: تستخدم داخل البحث لتقسيم أجزاء البحث حسب أهميتها، وبتسلسل منطقي، وتشمل العناوين الرئيسية: ملخص البحث وتحته الكلمات المفتاحية، **(ABSTRAC** وتحته **KEYWORDS)**، المقدمة، البحث وإجراءاته، النتائج، المصادر والمراجع.

5- يرفق مع البحث ملخص باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية، على ألا تزيد كلمات الملخص على **(150)** كلمة، وتكتب بعد الملخص الكلمات المفتاحية **KEYWORDS** على ألا تزيد على **(5) كلمات**، مع ملاحظة اشتمال الملخص على أركانه الأربعة: المشكلة والأهداف والمنهج والنتائج.

6- يقسم البحث إلى مباحث ومطالب تُكتب وسط الصفحة بخط سميك.

7- تطبع الجداول والأشكال داخل المتن و ترقم حسب ورودها في البحث، ويكون لكل منها عنوان خاص، ويشار إلى كل منها بالتسلسل، وتستخدم الأرقام العربية (1, 2,3...) في كل أجزاء البحث.

8- كل بحث يجب أن يشمل على مانسبته 20 % من المراجع الأجنبية ويستثنى من ذلك أبحاث الشريعة واللغة العربية.

9- مدة تعديل البحوث: يعطى الباحث مدة أقصاها 3 **أشهر** لإجراء التعديلات على بحثه إن وجدت، وللمجلة الحق بعد ذلك في رفض البحث رفضا نهائيا حال تجاوز الباحث المدة المحددة للتعديل.

10- يلتزم الباحث بدفع النفقات المالية المترتبة على إجراءات التقويم في حال طلبه سحب البحث ورغبته في عدم متابعة إجراءات النشر.

11- لا تجيز المجلة سحب الأبحاث بعد قبولها للنشر بأي حال من الأحوال ومهما كانت الأسباب.

12- (التوثيق) قائمة المراجع:

- تهمش المراجع في المتن باستخدام الأرقام المتسلسلة، وتبين بإيجاز في قائمة بآخر البحث بحسب تسلسلها في المتن؛ على أن توضع قبل قائمة المصادر والمراجع.
- وكيفية هذا الإجراء: أن يقوم الباحث بوضع حاشية سفلية بطريقة إلكترونية لكل صفحة كما هو معهود، ثم بعد أن ينتهي الباحث من بحثه كاملا يقوم بنقل هذه الحواشي مرة واحدة إلى نهاية البحث عن طريق اتباع طريقة ذلك من خلال هذا الفيديو التوضيحي (*تعلم وورد: نقل الحواشي السفلية الى آخر صفحة دفعة واحدة*)

t=87s&v=al_g_hAweCU?https://www.youtube.com/watch

https://youtu.be/al_g_hAweCU

للإشارة إلى المرجع في الموضع الأول، هكذا:

ابن عطية، عبد الحق بن غالب. (2007). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. تحقيق: عبد السلام محمد. بيروت: دار الكتب العلمية. ط: 2. ج: 2، ص: 145.

وفي المواضع الأخرى له يشار إليه، هكذا:

ابن عطية، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. مرجع سابق، ج: 3، ص: 150.

- توثق **المصادر والمراجع** في قائمة واحدة في نهاية البحث، وترتب هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف، وذلك باتباع الطريقة التالية:

الكتاب لمؤلف واحد:

ابن عطية، عبد الحق بن غالب. (2007). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. تحقيق: عبد السلام محمد. بيروت: دار الكتب العلمية. ط: 2.

للمؤلف أكثر من كتاب

ابن خالويه، الحسين بن أحمد الهمذاني. (1979). الحجة في القراءات السبع. بيروت: دار الشروق.

ــــــــ. (1992). إعراب القراءات السبع وعللها. تحقيق: عبد الرحمن بن سليمان العثيمين. القاهرة: مكتبة الخانجي.

الكتاب لمؤلِفَين اثنين:

البغا، مصطفى ديب. مستوى، محي الدين. (1996). الواضح في علوم القرآن. دمشق: دار العلوم الإنسانية.

الكتاب لثلاث مؤلفين أو أكثر:

محمد كامل حسن وآخرون. (2005). التجديد. كوالالمبور: الجامعة الإسلامية العالمية الماليزية.

المقالة في مجلة علمية:

راضي، فوقية محمد. (2002). "أثر سوء المعاملة وإهمال الوالدين على الذكاء". المجلة المصرية للدراسات النفسية. المجلد: 12. العدد: 36. ص 27-36.

المقالة في مؤتمر:

عبد الجليل، محمد فتحي محمد. (2018). "أثر المرأة في الدعوة والتربية في ضوء القرآن الكريم". المؤتمر الدولي للقرآن الكريم في المجتمع المعاصر. ماليزيا: جامعة السلطان زين العابدين.

الرسالة العلمية:

عبد الجليل، محمد فتحي محمد. (2016). "منهج ابن زنجلة في توجيه القراءات في كتابه حجة القراءات". رسالة دكتوراه، جامعة السلطان زين العابدين.

المؤلفات المترجمة:

القاضي، عبد الفتاح. (د. ت). تاريخ المصحف. (تر: إسماعيل محمد حسن). ترنجانو: المؤسسة الدينية.

13- عند قبول البحث للنشر يوقع الباحث على انتقال حقوق ملكية البحث الى إدارة معتمد

14- لهيئة التحرير الحق بإجراء أي تعديلات من حيث نوع الحروف ونمط الكتابة، وبناء الجملة لغوياً بما يتناسب مع نموذج المجلة المعتمد لدينا.

15- قرار هيئة التحرير بالقبول أو الرفض قرار نهائي مع الاحتفاظ بحقها في عدم إبداء الأسباب.

16- يمكن للباحث الحصول على بحثه المنشور والعدد الذي نشر فيه بحثه من موقع المجلة إلكترونياً.

ملاحظة: عزيزي الباحث إن هذه المواصفات مأخوذة عن لوائح دولية مُعتمدة، وهي تعزز من مستوى بحثك من حيث الشكل الذي لا يقل أهمية عن المضمون، وإن أية مخالفة لها ستكلفك تأخيراً إضافياً يمكن تجنبه في حال الالتزام بها.

آليات النشر والإحالة:

بعد تسلم إدارة المجلة نسخة البحث من الباحث، تقوم بإحالتها إلى المحكمين، وتلتزم بمدة لا تزيد عن **30** يوماً لتزويد الباحث بتقرير عن بحثه يتضمن الملاحظات، بعدها يمهل البحث مدة لا تزيد عن **90 يوماً (3 أشهر)** للأخذ بالملاحظات .

ينشر البحث بعد أول أو ثاني عدد يعقب تاريخ إصدار خطاب قبوله للنشر على الأكثر، حسب أولوية الدور وزخم الأبحاث المُحالة للنشر.

CONTANT